

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA**



**ANÁLISE DOS MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS 7º e 8º ANOS DE  
ESCOLARIDADE EM CABO VERDE – UM OLHAR SOBRE A ESCRITA**

**ADELCISE DORILDE RODRIGUES RAMOS**

**MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA**  
**(PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA)**

**2012**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA**



**ANÁLISE DOS MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS 7º e 8º ANOS DE  
ESCOLARIDADE EM CABO VERDE – UM OLHAR SOBRE A ESCRITA**

**ADELCISE DORILDE RODRIGUES RAMOS**

**MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA**  
**(PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA)**

**Dissertação sob a orientação da Professora  
Doutora Maria José Grosso e coorientação da  
Professora Doutora Madalena Teixeira.**

**2012**

## **Dedicatória**

*Aos meus pais Hélia e Firmino pelo  
dom da vida e a todos que fazem  
parte da minha vida.*

## **Agradecimentos**

Para que este trabalho pudesse chegar ao fim e ser o que é hoje, foram várias as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o seu desenvolvimento. E como não me é possível agradecer, aqui, a todos os que me ajudaram na sua concretização, gostaria de citar alguns nomes e instituições que me auxiliaram.

Primeiramente gostaria de agradecer ao Instituto de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), pelo financiamento do meu Mestrado com a atribuição de uma bolsa de estudos, sem a qual não seria possível a minha vinda à Portugal; à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, instituição que me acolheu nesses dois anos de Mestrado.

Também, como não podia deixar de ser, à minha orientadora, Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso e à minha coorientadora, Professora Doutora Madalena Teixeira que ofereceram a sua disponibilidade, conhecimento, sugestões e críticas construtivas com que me foram assistindo ao longo do desempenho das tarefas até concluir a dissertação.

Ainda, a todos os meus colegas de Mestrado, pelo companheirismo, pela partilha de experiências e pela possibilidade de convivência.

Aos funcionários do Ministério de Educação e Desporto de Cabo Verde, em particular à Doutora Odete Carvalho, coordenadora da Unidade de Revisão Curricular por me ter facultado o Programa de Língua Portuguesa e outros documentos necessários à revisão curricular que se encontra em curso. À Neidina Moniz, pela disponibilidade, pelo apoio e informações relevantes do processo de revisão curricular.

Finalmente, mas não de menor importância, vêm aqueles que sempre me deram força, espaço, tempo e carinho - os meus pais que estiveram e estão sempre onde sabem que a ausência se faria sentir, os meus irmãos, os meus amigos pela força e companhia nas melhores horas (e nas de mais ansiedade).

E a Deus por me ter dado força e saúde para enfrentar mais este desafio e chegar até ao fim.

Por isso, de uma forma simples, mas reconhecida, um grande bem-haja a todos!!!

## **Resumo**

A Escola é, por excelência, a instituição que tem de criar condições para que os alunos realizem e concretizem aprendizagens: aprendam a saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar.

A criação destas condições passa necessariamente pela elaboração de programas, por parte do(s) Ministério(s), e manuais escolares, a serem elaborados por autores que podem, ou não, ser professores, que se adequam ao público-alvo em que o ensino se vai desenvolver. Todavia, nem sempre estes pressupostos se verificam de forma articulada e condutora de resultados profícuos, culminando no registo de insuficiências que tangem ao ensino e à aprendizagem da língua, mais especificamente no desenvolvimento das competências de escrita dos alunos.

Assim, com este trabalho de investigação pretende-se: i) verificar de que forma os manuais de Língua Portuguesa, dos 7º e do 8º anos de escolaridade, enquanto instrumentos que contribuem para auxiliar a prática pedagógica, propõem o desenvolvimento de competências de escrita, analisando-os com base nos itens indicados no Programa, ii) averiguar a articulação entre os manuais escolares e o Programa de Língua Portuguesa que se pretende implementar nas escolas de Cabo Verde para o 7º e 8º anos de escolaridade à luz da Revisão Curricular, iii) identificar matizes de ensino e aprendizagem da escrita como língua segunda, tanto nos manuais, como no Programa.

Os resultados obtidos apontam para a insuficiência de propostas de escrita, nos manuais escolares, o que certamente terá consequências na prática pedagógica e no desenvolvimento de competências de escrita dos aprendentes, e mostram que existe desfasamento entre as indicações programáticas e as propostas de escrita constantes nos mencionados manuais, indo estes, por vezes, além do que consta no Programa. De salientar ainda que, quer os manuais, quer o Programa, não evidenciam marcas de lecionação do Português como língua segunda. Embora, não seja objetivo deste estudo somos ainda, da opinião que o Programa deve reger-se por um estrutura clara, que evidencie adequadamente o que se pretende que os alunos aprendam em cada “saber” que enforma a Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** manuais escolares, Programa de Língua Portuguesa, ensino e aprendizagem de PL2, componente expressão escrita.

## **Abstract**

The School as social institution is responsible to create an adequate and appropriate environment for students to perform their learning process. The concept of learning is defined as: how to develop that learning, how to understand and use that knowledge throughout life and ultimately is the school role to ensure students success in the future as good citizen in society.

The creation of these conditions necessarily involves the development of programs and textbooks by the nominated educational institutions that suits the audience where that teaching takes place. Though, it's worth pointing out that those programmes and textbooks are normally elaborated by authors and teachers but not compulsory by them only.

However, these goals are not always met and found some shortcomings related to the teaching and learning of language, specifically in the development of writing skills of students.

Therefore, with this research work is intended: i) to verify how the manuals Portuguese Speaking regulatory instruments of pedagogical practice propose the development of writing skills for the years 7th and 8th of secondary school, analysing them based on the items contained in the proposed program, ii) as well as to certify the appropriateness of manuals and Portuguese Language program which aims to bring schools from Cape Verde to the 7th and 8th years of schooling in the process of curriculum revision, iii) identify the possible barriers and limitations of those manuals considering portuguese being second language.

Soon then focused on the analysis of the program and selected textbooks, which was based on a grid designed for this purpose, results showed that the program and the textbooks have insufficient proposals writing, which certainly has an impact on teaching practices and the development of writing skills of learners.

Moreover, the results showed that, relative to two manual there is a significant gap with respect to the number of writing activities, consequently this gap will reflect in the effective power of writing. It must be highlight here, that both, the manuals and the programmes do not state any kind of evidence of Portuguese as the second language.

Although it is not the aim of this research, we believe that the programme should have a clear structure adequate to the students in order to learn the appropriated 'know how' of the Portuguese language.

**Keywords:** textbooks, Portuguese Language Program, teaching and learning PL2, written expression component.

## **Lista de siglas e abreviaturas**

**L1/LM-** Língua Materna

**L2/LS -** Língua Segunda

**LE-** Língua Estrangeira

**PL2-** Português Língua Segunda

**LCV –** Língua cabo-verdiana

**LP –** Língua Portuguesa

**PALOP –** Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

**ME -** Manual Escolar

**QECR-** Quadro Europeu Comum de Referência

**MEVRH –** Ministério da Educação valorização dos Recursos Humanos



## Índice Geral

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Lista de siglas e abreviaturas.....	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Figura, Quadros e Gráficos.....	x
Introdução.....	1
1. Introdução Geral.....	1
2. Problematização e perguntas de pesquisa.....	4
3. Objetivos do estudo.....	7
4. Justificação e objeto de estudo.....	8
PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO CONCEITUAL.....	10
Capítulo I - O Manual Escolar.....	11
1. Evolução histórica do conceito de manual escolar.....	11
2. Tipologia de Manuais.....	15
3. Funções do manual no processo de ensino e aprendizagem.....	16
4. O manual escolar e os seus contextos de ensino.....	20
Capítulo II – A Componente Expressão Escrita.....	25
1. A Expressão Escrita - ensino e aprendizagem.....	25
2. O processo de escrita.....	29
2.1. Planificação.....	29
2.2. Redação.....	31
2.3. Revisão.....	32
3. A Competência da Escrita.....	33

4. Problemáticas do ensino e aprendizagem da escrita.....	35
Capítulo III – O Contexto Cabo-verdiano .....	39
1. O conceito de Língua Segunda (LS/L2) .....	39
2. A Língua Portuguesa em Cabo Verde .....	41
3. O Programa de Língua Portuguesa.....	44
4. Uma leitura do Programa de Língua Portuguesa dos 7º e 8º anos.....	46
4.1 Contextualização do Programa.....	47
4.2 Princípios Orientadores .....	48
4.3 Objeto de estudo da disciplina.....	48
4.4 Objetivos do Programa .....	49
4.5 Metodologia de avaliação .....	49
4.6 Roteiro de conteúdos programáticos .....	49
4.7 A competência escrita no Programa .....	50
SEGUNDA PARTE - O ESTUDO .....	53
Metodologia.....	54
Capítulo IV – Análise e Interpretação dos dados .....	58
1. A constituição dos corpora .....	58
1.1 Organização Externa e algumas considerações sobre os parâmetros da ficha sinalética .....	58
1.2 Organização global e algumas considerações sobre a organização global dos manuais .....	61
2. Conceção e organização gráfica dos manuais .....	66
3. Análise comparativa do Programa e dos manuais dos 7º e 8º anos.....	70
4. Análise das atividades de escrita presentes nos manuais .....	78
Considerações Finais .....	84
Referências Bibliográficas.....	88
Anexos .....	98

Anexo I – Ficha de análise dos manuais.....	
ANEXO II – Imagens menos adequadas com o texto e a faixa etária dos alunos no manual do 7º ano .....	
Anexo III – Algumas imagens autênticas do manual do 8º ano .....	
Anexo IV – Atividades de escrita dos manuais .....	
a) Manual do 7º ano.....	
b) Manual de 8º ano.....	
Anexo V – Grelha dos dados do <i>Saber-fazer</i> e <i>Sugestões de atividades</i> do Programa..	

## **Índice de Figura, Quadros e Gráficos**

### **1. Figura**

Figura 1 - Estrutura do Modelo de Escrita de Flower e Hayes (1981a) .....	27
---	----

### **2. Quadros**

Quadro 1 - Descrição externa .....	58
------------------------------------	----

Quadro 2 - Organização Global do manual do 7º ano .....	62
---	----

Quadro 3 – Organização Global do manual do 8º ano .....	62
---	----

### **3. Gráficos**

Gráfico 1 - Comparação do <i>saber-fazer</i> do Programa e dos manuais de 7º e 8º anos de escolaridade. ....	70
--	----

Gráfico 2 - Comparação das <i>sugestões de atividades</i> do Programa e dos manuais do 7º e 8º anos de escolaridade .....	74
---	----

Gráfico 3 - Propostas de escrita nos manuais .....	78
--	----

## **Introdução**

### **1. Introdução Geral**

Sendo o Português a língua de escolarização e transversal ao currículo no sistema educativo cabo-verdiano afirma-se, antes de mais e por essa razão, como um elemento de extrema importância em todo o processo de aprendizagem abrangendo, por conseguinte, todas as outras áreas disciplinares e linguísticas.

A aprendizagem desta língua está diretamente ligada com a formação de cidadãos ativos e participativos numa sociedade global que se pauta por valores de sustentabilidade e de cidadania, que assentam na educação Delors (1996); ora uma das ferramentas necessárias é a escrita, independentemente da funcionalidade com que a utilizamos, seja para aprender, seja para nos expressarmos e ainda por simples fruição (Teixeira, 2011).

Além disso, e uma vez que os alunos são avaliados essencialmente através da escrita, ao longo do seu percurso escolar, a aprendizagem deste “saber” constitui, para nós, uma competência fulcral na construção e coconstrução do conhecimento de cada indivíduo. Também, entendemos a escrita como o resultado de produção de enunciados em situação de comunicação, apoiando-se em temas da atualidade e interesse pessoal, obedecendo as regras de redação (estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão), coesão e coerência textuais, correção linguística e apresentação gráfica. (Programa de Língua Portuguesa dos 7º e 8º anos de escolaridade de Cabo verde. s/d. Alínea 3.3 “As competências de base”)

O que significa, que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, fundamentalmente o desenvolvimento da expressão escrita está simultaneamente relacionada com o sucesso escolar.

O trabalho que pretendemos desenvolver gira, essencialmente em torno de uma reflexão acerca do processo de ensino e de aprendizagem do português em situação formal de língua segunda. Tais reflexões surgem na sequência da análise dos novos manuais de Língua Portuguesa dos 7º e 8º anos de escolaridade, centrando-se especificamente nas atividades de expressão escrita, e respetivos *saber-fazer* e *sugestões de atividades* do Programa, decorrentes da revisão curricular que se pretende levar a cabo no sistema educativo cabo-verdiano.

A reestruturação curricular e a consequente elaboração de novos programas e manuais escolares é uma componente fundamental da revisão do sistema educativo e, como tal, suscita naturais expectativas a todos que se encontram diretamente envolvidos no processo educativo e também na sociedade em geral. Assim, pensamos ser oportuno proceder a um estudo tão rigoroso quanto possível, atendendo às condições de que dispomos, na medida em que o processo se encontra em plena fase de implementação, de acordo com a calendarização estabelecida pelos precursores da revisão<sup>1</sup>.

No contexto cabo-verdiano, o manual escolar ainda permanece, praticamente, como o único instrumento mais importante à disposição do corpo docente e discente no processo de ensino e aprendizagem não se vislumbrando que tal situação se modifique nos tempos mais próximos. Tendo em conta que

“les manuels sont, dans l'état actuel des choses une nécessité: base de référence pour l'élève, outil d'investigation commune entre le maître et sa classe, objet d'un parcours progressif et trace perceptible de ce parcours, le manuel offre une sécurité et un principe de cohérence qu'il serait vain de chercher à minimiser”.<sup>2</sup>

Propomo-nos, desta forma, a realização desta dissertação com base na *Análise dos Manuais de Língua Portuguesa dos 7º e 8º anos de escolaridade em Cabo Verde* -

---

<sup>1</sup> De acordo com as informações facultadas pelo Ministério de Educação e Desporto de Cabo Verde, para o ano letivo 2012/2013 foram implementados em algumas escolas do país, das quais enumeramos: **Santiago:** Escolas Secundárias Pedro Gomes, Alfredo da Cruz Silva, Carlos Alberto Gonçalves e Fulgêncio Tavares; **São Nicolau:** Escola Secundária Baltazar Lopes da Silva; **Santo Antão:** Escola Secundária do Porto Novo; **São Vicente:** Escolas Secundárias Jorge Barbosa, José Augusto Pinto e a Salesiana, o novo Programa e respetivos manuais escolares dos 7º e 8º anos de escolaridade para a fase de experimentação.

<sup>2</sup> Tradução nossa: “(...) os manuais são, no estado atual das coisas, uma necessidade: base de referência para o aluno, utensílio de investigação comum entre o professor e a turma, objeto de um percurso progressivo e traço perceptível deste percurso, o manual oferece uma segurança e um princípio de coerência que seria inútil procurar minimizar (...)”. Conferir em MASSERON, C. (1994). PRATIQUES N° 82- PRÉSENTATION em <http://www.pratiques-cresef.com/intro082.pdf>.

*um olhar sobre a escrita*, sendo o ponto de partida da abordagem que procuramos desenvolver no sentido de contribuir para a a conceção de futuros manuais.

Neste âmbito, torna-se pertinente a orientação da pesquisa a partir de uma base teórica centrada em modelos de análise de manuais defendidos por vários autores de entre os quais destacamos: Grosso e Teixeira (no Prelo) Cabral (2005), López (2004), Morgado (2004), Barbeiro (1999), Carvalho (1999), Gérard e Roegiers (1998), Choppin (1992) entre outros que fomos citando ao longo do estudo.

Pretendemos que este trabalho venha a ser, não só um contributo para o desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa, mas também um objeto de utilização crítica e reflexiva sobre o uso de manuais escolares, tendo sempre presente o caráter da transversalidade do português, no currículo nacional cabo-verdiano, com o intuito de procurar soluções vs alternativas adequadas à realidade cabo-verdiana.

Espera-se ainda que, com a elaboração deste estudo para além de se atinjirem os objetivos que adiante indicamos e explicitamos, se possa ajudar na implementação do processo de estudo do português como uma língua segunda (doravante PL2), uma vez que esta começa por funcionar como língua de escolarização, tendo os falantes de Cabo Verde a sua própria língua materna, cuja variação linguística se regista de ilha para ilha.

O nosso trabalho está estruturado em introdução e duas grandes partes que se apresentam do seguinte modo: **Parte I**, cujas considerações preliminares se apresentam logo no início de modo a facilitar ao leitor a relação com os conteúdos e proporcionar uma antevisão do texto que aí se desenvolve. Apresentamos a revisão bibliográfica efetuada para este estudo, que sustenta a nossa segunda parte, a situação da Língua Portuguesa em Cabo Verde e a leitura do Programa de Língua Portuguesa dos 7º e 8º anos de escolaridade. A **Parte II** também constitui uma outra fase importante da nossa investigação, na medida em que mostramos os procedimentos metodológicos adotados e a análise e interpretação dos resultados obtidos de duas ferramentas que são imprescindíveis no processo de ensino e de aprendizagem - manuais escolares e Programa Curricular.

Posteriormente, tecemos as considerações finais, em que refletimos sobre as implicações do estudo efetuado, procurando identificar limitações e recomendações para estudos mais aprofundados.

## **2. Problematização e perguntas de pesquisa**

Atualmente, assistimos, e temos vindo a assistir, a uma massificação da frequência escolar o que transformou o panorama educativo num “mundo” mais complexo e rico. Esta complexidade deve-se ao facto de o sistema educativo vigente em Cabo Verde se caracterizar neste momento por uma forte expansão do Ensino Secundário, em decorrência dos resultados positivos obtidos com a implementação da Reforma no subsistema do Ensino Básico, e uma consequente procura do Ensino Superior. Refira-se de igual modo uma elevada procura dos serviços do Pré-escolar, o que não tem correspondido a idêntico crescimento nas áreas de adequação curricular, elaboração de materiais de apoio pedagógico, equipamentos e construção de escolas provocando, insuficiências que não tem sido superadas, ao mesmo tempo que aumentam os efeitos negativos relacionados com a fraqueza institucional. (Documento Orientador da Revisão Curricular, 2005)

Quanto a riqueza, a escola transforma-se num espaço de convergência de muitas culturas, onde se tem de aprender a partilhar e socializar-se.

Um outro aspeto a realçar decorrente desta massificação é o insucesso escolar manifesto nos alunos que é um dado um pouco preocupante, tendo em conta os dados do *Anuário da Educação* de Cabo Verde de 2010 que regista num universo de 14032 alunos matriculados no 7º ano de escolaridade a nível nacional, 3554 repetentes e num universo de 10972 para o 8º ano, 2241 repetentes e isto, de acordo com Sr. Pedro Brito, Director- Geral de Planeamento, Orçamento e Gestão do Ministério da Educação de Cabo Verde numa entrevista ao Jornal “Expresso das Ilhas” do dia 18-09-2010<sup>3</sup> deve-se a um conjunto de variáveis, nas quais se inclui o comportamento dos alunos, a sua capacidade cognitiva, as condições nas salas de aula, o acompanhamento em casa, entre outros.

Ouve-se dizer, com alguma frequência que, o nível de aproveitamento escolar, realçando a competência de escrita dos jovens de hoje não está no patamar desejado o que faz com que não adquiram as competências necessárias no processo educativo e,

---

<sup>3</sup> Conferir em “Insucesso e abandono escolar: que causas e soluções?” no jornal de Cabo Verde o “Expresso das ilhas” acesso em <http://www.expressodasilhas.sapo.cv/pt/noticias/go/insucesso-e-abandono-escolar--que-causas-e-solucoes> .



que a situação tem vindo a deteriorar-se progressivamente. Pereira (2003) corrobora o que foi evidenciado acima quando afirma que é comum dizer-se que a escola não ensina a escrever, que se aprende a escrever escrevendo, que os professores não se sentem preparados para satisfazer as exigências colocadas pelo ensino da escrita, que a prática de ensino é frequentemente demorada, mal sucedida e, por isso, remetida para o espaço individual de trabalho de casa. Esta situação reporta-se à realidade da educação portuguesa, porém podemos assemelhá-la à cabo-verdiana, visto que o sistema de ensino de Língua Portuguesa em ambos os países é idêntico na medida em que muitos programas e manuais utilizados em Cabo verde são importados da realidade educativa portuguesa.

Efetivamente, se nos detivermos sobre os resultados obtidos em provas gerais internas que são realizadas no âmbito nacional, verificamos que estes não são abonatórios, embora a nossa afirmação se baseie em dados empíricos, tendo como exemplo as escolas secundárias Manuel Lopes e Regina Silva das ilhas de Santiago onde se trabalhou vários anos com os 7º e 8º anos de escolaridade. Consideramos que, para um estudo mais adequado e efetivo, o Ministério da Educação deve analisar e divulgar os resultados de todo o país, podendo a Revisão Curricular ir ao encontro das dificuldades reais dos alunos, que entre outros aspetos evidencia particular necessidade de aprendizagem da escrita – mais uma vez referimo-nos aos alunos das escolas secundárias Manuel Lopes e Regina Silva.

Ao refletirmos sobre a “crise” no sistema educativo e em especial o domínio da escrita nos nossos dias, verificamos que ela está associada a uma desvalorização dessa forma de linguagem. E como afirma Delgado (2001: 136) essa crise é, quer por “razões de natureza socio-cultural quer devido ao desenvolvimento tecnológico que torna o recurso à escrita menos necessário em situações em que ela era essencial há alguns anos atrás”. Como por exemplo, o recurso a carta agora foi substituído pelos telefones e telemóveis e mesmo o uso da escrita através das novas tecnologias (e-mail, facebook, messenger etc.) não seguem um rigor linguístico desejado, visto que o registo escrito nesses meios de comunicação se distancia em termos lexicais, ortográficos, sintáticos e semânticos dos registos normativizados por dicionários e gramáticas.

Essa desvalorização traduz-se, naturalmente, num menor contacto com a linguagem escrita, tanto na perspetiva da produção ou da receção.

Se a produção escrita em si é já um problema nos contextos em que o português é língua materna (L1), a questão parece ainda mais complexa nos de PL2. Por exemplo, Fonseca (1994: 150) afirma que no contexto de LM “a prática da escrita não está ausente das aulas (...), mas a sua presença é assistemática, ocasional, não programada”.

Acrescidos a estes aspetos, estão outros que caracterizam o contexto de PL2: i) falta de contacto com a língua no seu contexto habitual da fala, na medida em que os alunos não estão em convivência permanente com a Língua Portuguesa, ii) a língua de uso quotidiano é a Língua Cabo-verdiana (o crioulo), iii) aprendizagem de PL2 como de uma língua materna se tratasse. Corroborando esta mesma ideia (Ançã, 1999:14) afirma que “sendo o Português veículo de acesso a saberes académicos, e não possuindo esses alunos um domínio satisfatório em língua portuguesa nem trazendo de casa bagagem linguística que lhes permita um manuseamento equilibrado da língua, eles serão penalizados em todas as disciplinas”.

Pelas razões apresentadas, consideramos que a escrita é uma competência que merece um cuidado particular, não querendo, todavia, com esta afirmação, desmerecer a aprendizagem de outras.

Assim sendo, cremos que um estudo sobre esta matéria no contexto de PL2 desperta interesse e uma expectativa maior em torno daquilo que constituirá o foco da análise. Este é, na verdade, um problema transversal e que se difunde em outros países em que o português é uma língua segunda, ancorado no “fenómeno da globalização” do qual nenhuma sociedade se encontra indiferente.

O manual escolar é o principal instrumento pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa em Cabo Verde. Ele exerce uma grande influência na aprendizagem dos alunos, dado que orienta e dirige muitas das atividades que são realizadas pelos alunos. Constata-se que no ato, complexo, de ensinar e aprender, professores e alunos procuram alguma segurança, refugiando-se no manual escolar, eleito como instrumento essencial para trabalhar o conhecimento. Esta situação, no entanto, não é específica de Cabo Verde, pois como é mencionado no Decreto-Lei 261/2007 de 17 de Julho, em Portugal, os manuais “...continuam a ser na prática instituída um instrumento fundamental do ensino e da aprendizagem.”

No processo educativo, parte-se dos textos do manual para transmitir conhecimentos e, alunos e professores, raramente se questionam sobre a escolha dos mesmos, sobre os princípios por eles veiculados, tomando-os como verdades absolutas.

E muitas vezes, quando questionam pouco ou nada fazem no sentido de tentar mudar a situação, continuando com as mesmas práticas.

Diante desta situação a nossa investigação foi orientada pelas seguintes perguntas:

- Os manuais dos 7º e 8º anos de escolaridade são adequados para o contexto de Cabo Verde, sendo o Português uma língua segunda (doravante L2)?
- Os manuais estão em conformidade com o Programa no que refere a competência da escrita?
- Como é trabalhada a componente expressão escrita nos manuais?

### **3. Objetivos do estudo**

Atendendo à amplitude da temática escolhida, procuramos definir objetivos que pudessem ajudar a responder às perguntas de investigação, anteriormente apresentadas. Assim, os objetivos que norteiam esta investigação são os seguintes:

- Analisar o Programa de Língua Portuguesa, no que refere à escrita, em Cabo Verde;
- Analisar os manuais dos 7º e 8º anos de escolaridade, de Língua Portuguesa, relativamente à escrita, em fase de experiência em Cabo Verde;
- Comparar os elementos recolhidos em ambos os documentos, no que respeita à expressão escrita;
- Verificar se as indicações programáticas, no que concerne à escrita, se aproximam das atividades encontradas nos manuais;

- Verificar se ambos os “documentos” em análise se observam elementos que sejam indicadores do facto de o português, em Cabo Verde, ser uma língua segunda.

#### **4. Justificação e objeto de estudo**

Com o passar do tempo, os estudos no âmbito das ciências da educação relativo aos manuais escolares têm ocorrido em maior número. Como afirmam Grosso e Teixeira (no Prelo):

“Nos últimos anos, têm surgido vários estudos académicos sobre manuais de língua portuguesa (PLE), principalmente sob a forma de teses de mestrado ou doutoramento; todos esses trabalhos mostram que o manual apresenta várias leituras implícitas que vão dos pressupostos políticos à conceção de língua (língua materna, língua estrangeira, língua segunda, língua de acolhimento, língua de herança, podendo ainda focar mais a compreensão ou a produção oral e escrita) e à conceção geral de educação”.

Como se pode notar, estes estudos abordam fundamentalmente a dimensão relacionada com a metodologia de ensino neles implícitos, ou seja, a análise das orientações pedagógicas que presidiram a construção dos referidos manuais e a respetiva concordância com esses princípios pedagógicos.

Deste modo, a constituição do corpus deste trabalho deve-se ao facto de a nível de investigação em Didática das Línguas, o manual escolar ser considerado como um instrumento fundamental para o desenvolvimento sustentado do ensino, especificamente no seu contexto de escrita.

Assim, surgiu a necessidade de refletirmos como estes instrumentos didáticos (manuais escolares) estruturam as mensagens e os valores que, direta ou indiretamente veiculam e o papel que desempenham na configuração do processo educativo.

Acrescentamos, ainda, que o interesse por este tema está ligado, não só ao exercício da nossa atividade profissional na área da Língua Portuguesa, mas também pelo facto de entendermos que a reestruturação curricular e a consequente elaboração de programas e manuais escolares constituem pilares fundamentais de qualquer reforma educativa. E como sustenta o *Plano Estratégico da Educação* (2003) a atualização e

renovação de Programa e manuais escolares para as diversas áreas curriculares contribuem para a melhoria da qualidade de ensino.

Importa ainda ressaltar, que vimos neste trabalho uma oportunidade para levar a cabo um estudo mais sistematizado e, por conseguinte, mais aprofundado sobre a temática, no momento em que as perspetivas linguísticas e pedagógico-didáticas dominantes apontam para a competência de comunicação como objetivo primeiro do ensino e aprendizagem de uma língua.

No contexto educativo cabo-verdiano abordar a questão da análise dos manuais de Língua Portuguesa dos 7º e 8º anos de escolaridade e do respetivo Programa com o intuito de analisar as atividades da escrita neles veiculados e verificar se constituem, de facto, um auxílio significativo na estruturação da prática pedagógica, constitui um grande desafio.

## **PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO CONCETUAL**

Para dar início a esta parte do trabalho e sendo o manual escolar, o objeto central da presente pesquisa, consideramos pertinente iniciar com uma abordagem à sua evolução histórica, enunciando, clarificando, descrevendo e interpretando alguns sentidos atribuídos a este relevante recurso educativo. Assim sendo, trataremos de aspetos como a evolução do conceito, tipologia, dimensões e funções que foi adquirindo ao longo dos tempos.

A par desta abordagem deter-nos-emos igualmente sobre a componente expressão escrita visto ser a parte que se vai analisar nos manuais escolares.

Posteriormente, relacionaremos a adoção do manual escolar com o contexto cabo-verdiano, tendo em conta o português como uma língua segunda.

Também, se justifica que nos pontos subsequentes se proceda a uma breve descrição do que a literatura existente refere acerca dos Programas, especificamente os pressupostos ou princípios sobre o qual são elaborados, e as funções que desempenham em todo o processo de ensino e aprendizagem, visto serem também objeto de análise.

Esta revisão da literatura visa o conhecimento de estudos e experiências relacionados com o nosso objeto do estudo, os quais poderão fornecer elementos indispensáveis para a análise, interpretação e reflexão acerca desta investigação.

## Capítulo I - O Manual Escolar

### 1. Evolução histórica do conceito de manual escolar

O conceito de manual escolar, não é um tema de preocupação recente, na medida em que há conhecimento de pesquisas, relativas a manuais, que datam do século XVI. Cabral (2005) refere que é à Peter Ramus (1516-1572) que se atribui a paternidade nas áreas de investigação relacionadas com os manuais escolares, sendo porém a partir de Coménio (1592-1670) que, de acordo com a mesma autora, o manual adquiriu um papel inquestionável de fonte de conhecimentos. Foi ele o primeiro pedagogo que se preocupou em registar na sua *Didáctica Magna* de 1657 algumas características que tornariam os livros mais adequados para a transmissão de conhecimentos.

É então, de acordo com este autor que graças aos manuais “se imprime na inteligência, com facilidade tudo quanto se há-de aprender. A tinta é a voz viva do professor que traduz o sentido das coisas e dos livros para os alunos.” (Oliveira 1984:25 cit. por Cabral, 2005)

Há cerca de vários séculos, podemos datar especificamente o séc. XVII, que o manual escolar vem sendo conceitualizado e nem sempre se utilizaram os mesmos termos para o definir. Este material pode ser chamado artefacto, ferramenta, instrumento, livro ou simplesmente manual escolar, dependendo do desenvolvimento das suas funções e estatuto social que foi adquirindo ao longo dos anos.

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa utilizaremos o termo manual escolar, por considerarmos o mais adequado, visto se estar num sistema de ensino e o manual ser um material de uso e aprendizagem.

Acrescenta ainda, Grosso (2007: 139) ao conceito de manual como sendo “uma noção imprecisa que pode ter várias definições e corresponder a múltiplos objectivos e funções” (sobre objetivos e funções de manuais falaremos adiante).

De modo a compreender melhor a evolução do conceito de manual escolar e de como ele é atualmente entendido torna-se pertinente mencionar algumas definições apresentadas por diversos especialistas deste campo do currículo, a fim de, melhor perceber-se como ao longo do tempo o manual tem sido entendido.

Começando com o próprio significado da palavra “manual” o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (1967), diz-nos que o termo provém do latim tardio: “– manuãle – que traduzia o Grego enkeirídion, designado “livro pequeno, portátil,

manual”. O que nos leva a crer que este material era um documento de formato e peso reduzido, de fácil manuseamento e que podia ser utilizado em várias situações, seja ela em um contexto formal ou não.

Numa visão mais tradicionalista, o manual escolar é concebido como: “um livro cujo conteúdo deve ser estudado pelo aluno para adquirir os conhecimentos que estipula o programa.” (Oppel, 1976: 15 cit. por Cabral, 2005)

Analisando esta definição, constatamos que o manual escolar é apenas visto como um material de uso exclusivo do aluno para adquirir novos conhecimentos, que se encontram plasmados num determinado currículo. Dá-nos a ideia que o manual é apenas para transmitir conhecimentos.

Recorrendo a definição de Pozo (1970), eis que ele diz que o manual é: “todo livro escolar que serve para guiar os alunos na aprendizagem sistemática das diferentes matérias do programa.” (Oppel 1976: 15 cit. por Cabral, 2005) a partir desta definição é possível notar que não se afasta muito da anterior. Ao manual também é-lhe conferido o papel de transmissor de conhecimentos que estão no programa e é um guia, um orientador de aprendizagem.

Passemos agora, à definição de Greti (1972), para quem o manual escolar é: “toda a obra que está nas mãos dos alunos e que eles utilizam sob a orientação dum professor para aprenderem um certo domínio do conhecimento” (Oppel, 1976: 15 cit. por Cabral, 2005). Nesta definição, não é o manual que se assume como guia, mas o professor que surge como orientador na sua utilização, deixando transparecer a ideia de que é através do manual escolar que os alunos adquirem as novas aprendizagens, valorizando, deste modo, o papel do professor como agente educativo.

Na definição subsequente, podemos notar uma certa evolução no conceito do manual. O mesmo já é encarado não apenas como um livro que transmite conhecimentos, mas que também através dele se consolida as aprendizagens através de eventuais exercícios de aplicação. Segundo Natham (1973), o manual escolar é, então: “um livro destinado aos alunos, contendo elementos essenciais duma disciplina de estudos e, eventualmente, os exercícios de aplicação que a eles se reportam”. (Oppel, 1976: 15 cit. por Cabral, 2005)

Continuando com a evolução do termo, no conceito de manual escolar apresentado em seguida, é ele entendido como um material bem organizado e específico, em que a sua impressão é realizada com um fim específico. Ou seja, o



mesmo é elaborado para se usar para a aprendizagem. Neste caso configura-se o mesmo como: “um material impresso, estruturado, destinado a ser utilizado num processo de aprendizagem e de formação concertada.” (Richardeau 1986: 51)

Já Choppin (1992: 16), apresentando uma definição muito mais elaborada de manuais escolares, os considera como *les utilitaires de la classe*, na medida em que veiculam conhecimentos escolares e valores socioculturais e assumem a transmissão do saber de uma determinada disciplina. Ele considera que os mesmos podem ser usados de forma individual (em casa) ou coletiva (na sala, sob a orientação do professor). O citado autor avança um pouco mais em relação às definições que temos estado a analisar, os manuais para além dos conhecimentos que trazem sobre a matéria da disciplina em questão, também apresentam um carácter valorativo em que os alunos podem aprender de forma autónoma ou com ajuda.

Para Aran (1997), o manual escolar além de assumir as características anteriormente referidas, como o de abordar os conteúdos de uma disciplina, também é encarado como um material estruturado de acordo com o que se quer transmitir. Assim sendo, o manual é: “um livro que, num determinado número de páginas, desenvolve o conteúdo de uma área ou disciplina para um grau ou curso, distribuindo os conteúdos por lições ou unidades.” (Aran, 1997: 36)

Prosseguindo, é de referir que a definição de manual escolar apresentada para Gérard e Roegiers (1998) se assemelha, em muito, à anteriormente referida por Richardeau (1986), uma vez que uns e outros o encaram como um instrumento educativo que é editado com a intencionalidade de quem o utiliza adquirir novos conhecimentos, apresentando os mesmos uma estruturação intencional. Dizem os autores que o manual escolar é um “instrumento impresso, intencionalmente estruturado, para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de melhorar a eficácia. (Gérard e Roegiers, 1998: 19).

Ainda, no que concerne a definição de manual escolar, Magalhães (2009: 33) define-o:

“como meio didáctico e simbólico do campo pedagógico, que corresponde a uma configuração complexa entre o texto, forma e discurso, figurando como uma combinatória de saber/ conhecimento/ informação apresenta características próprias e que cumpre objectivos específicos nos planos científico, social e cultural”.

Esta definição um pouco mais subjetiva, assume claramente o manual como um material único, com características peculiares e que carrega consigo muito mais do que um simples transmitir de conhecimentos.

A partir destas definições, muitas delas bastantes genéricas, acerca do manual escolar, poder-se-á verificar que o seu conceito não sofreu alterações significativas ao longo destes últimos anos e que apesar dos vários autores apresentarem variados conceitos, podem encontrar-se traços característicos essenciais nos mesmos. Como por exemplo, o manual é entendido na generalidade como um instrumento educativo no âmbito de uma determinada disciplina ou área de um programa com uma intencionalidade relacionada, fundamentalmente, com a aquisição de conhecimentos direcionada a sua utilização para os interessados ou envolvidos no processo educativo.

É ainda possível compreender que a opinião dos diferentes teóricos converge numa noção clara que os manuais se apresentam como materiais de apoio, por excelência, que visam facilitar a aprendizagem de conteúdos linguísticos, comunicativos, culturais, sociais, históricos respetivamente.

Nesta perspetiva, torna-se evidente que o manual se apresente, em consequência, fortemente condicionado pelas transformações sociais, económicas, políticas e culturais, tanto no que concerne aos tipos de saberes representados, como no que se refere aos valores que, explicita ou implicitamente, veicula.

Deste modo, resta esclarecer que, para o trabalho que se pretende levar a cabo, por considerar o manual um instrumento recorrente para a realização dos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, o conceito de manual é encarado na perspetiva de Fernández López, que os concebe como:

“los instrumentos de trabajo (en aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados com la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del processo de aprendizaje de una lengua”. (López, 2004:724)

Os manuais escolares de Língua Portuguesa são considerados um instrumento de trabalho, visando contribuir para o desenvolvimento de capacidades, mudança de atitudes e aquisição de conhecimentos propostos pelos programas. A sua adoção tem um papel fundamental como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Qualquer que seja a definição que consideremos, este material surge sempre como “uma referência incontornável na estruturação dos sistemas educativos, enquanto agentes difusores de uma dada cultura científica e de uma determinada identidade nacional” Correia e Matos (2001:131). Ou seja, muito mais do que saber definir especificamente o que é o manual escolar, temos de ver a sua utilidade dentro do contexto em que se encontra inserido.

## **2. Tipologia de Manuais**

De acordo com os vários estudiosos da temática, de entre os quais se poderá confirmar Richaudeau (1986) é consensual a existência de dois principais tipos de manual escolar. Assim sendo, este autor refere que existe um primeiro tipo de manuais de carácter escolar e um outro que adquire uma dimensão escolar. O primeiro é elaborado justamente para áreas de aprendizagem em contexto formal. Ou seja, apresenta explicitamente um título, a indicação de nível, do público-alvo e apresenta uma organização sequencial de conteúdos e de progressão relativos ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. E o segundo tipo de manuais, que não foi originalmente produzido para os alunos, mas pela sua utilização no âmbito do processo de aquisição de conhecimentos, são obras de referência e de consulta para o ensino e aprendizagem. (Richadeau, 1986: 51)

Ainda, segundo Gérard e Rogiers (1998), existem manuais para os alunos e manuais para os professores. Estes manuais podem ser de natureza aberta ou fechada.

Em relação aos alunos, um manual que apresente “em si mesmo todos os elementos necessários à aprendizagem: a informação, um método, exercícios, avaliações, etc..” Gérard e Rogiers (1998: 88/89) assume-se como um manual fechado, na medida em que a sua utilização dispensa o recurso a outros instrumentos de aprendizagem. Considera-se, portanto, um manual autossuficiente, quase completo. Contudo, se um professor se prender a um manual deste género poderá limitar o desenvolvimento do espírito criativo e crítico do aluno.

Um manual de natureza aberta, segundo ainda Gérard e Rogiers (1998: 89), consiste num “suporte que deve ser completado ou utilizado de maneira diferente consoante determinados contextos específicos”.

No que concerne, especificamente aos manuais para os professores, estes como já referimos anteriormente, também são chamados de manuais abertos e fechados. Nesta índole, os manuais que para os professores são “fechados” podem ser também denominados de Guia Pedagógico, Livro do professor ou fichas do professor, mostrando uma certa diversidade na sua designação. É aquele manual que aparece com as indicações precisas quanto à condução de uma lição. Serve para ajudar o professor a gerir e a dar as suas aulas. E um manual de carácter aberto consiste num instrumento de referência para o professor, que incita à sua atitude reflexiva. Nesta perspetiva, o manual não pretende fornecer instruções limitativas, mas complementar a informação científica e pedagógica do professor.

Gérard e Roegiers (1998) referem, contudo, que não há manuais totalmente fechados, nem totalmente abertos e que um bom manual não tem que ser necessariamente um manual aberto. Para eles, há situações em que é mais razoável usar um manual fechado, apesar de se correr o risco de o professor reproduzir mecanicamente as orientações do manual, mas esta situação é uma etapa necessária para a melhoria da qualidade do ensino. Quanto ao manual aberto, atribuem-lhe a faculdade de desenvolver a autonomia do professor.

Em relação ao exposto achamos que um manual independentemente de ser aberto ou fechado tem que preencher os requisitos básicos para o desenvolvimento de uma boa competência comunicativa dos alunos. E para isso tem que se produzir manuais direcionados neste sentido, em que o professor com o seu manual pode acompanhar e propor atividades de vária ordem para se atingir os objetivos da disciplina. Não tem de se prender com o facto de este vir a ser aberto ou fechado. Pode-se aproveitar as vantagens de cada um deles e assegurar uma boa competência em língua.

### **3. Funções do manual no processo de ensino e aprendizagem**

O processo de ensino tem sofrido diversas transformações ao longo dos tempos e com ele, como não podia deixar de ser, o próprio manual está ou pelo menos deveria

estar a acompanhar a evolução das teorias atuais dentro do campo da Pedagogia e da Didática das Línguas.

Quando se fala em evolução, um dos níveis da mesma tem a ver com as novas tecnologias que agora ocupam um lugar de destaque, fazendo as sociedades cada vez mais informatizadas. Todavia, diante desta evolução poderia pressupor-se que o manual pudesse vir a perder algum destaque, no entanto, o manual vem conseguindo “sobreviver” a diferentes políticas educativas e mudanças da sociedade. Este na perspectiva de Tormenta (1996: 11) continua a “ocupar o primeiro plano na ribalta da educação formal, enquanto mediador dos conteúdos educativos, levando os interessados nesta problemática a afirmar que ele continua a ser o “senhor” do ensino e a sua utilização projecta-se no limiar da utopia”.

Ainda, para Brito (1999: 141), os manuais desempenham um papel fundamental no contexto escolar, “um papel insubstituível na educação” quer para os alunos, quer para os próprios professores. Assim, aos alunos, ele “facilita o acesso ao saber”, “inspira e alarga horizontes”, “contribui para o desenvolvimento da inteligência”, “desenvolve a autonomia” e “incita o aluno à investigação”. Para o professor é “fonte de recursos”, “enriquecedor de práticas”, “auxiliar de planificação”, “orientador e sequencializador de conteúdos e de actividades”. Na realidade o que temos aqui de forma bem explícita é que os manuais para além de transmitir os conhecimentos, ajudam no desenvolvimento de capacidades e competências. Deste modo, podemos dizer que o manual não pretende desenvolver apenas a aquisição do saber e do saber-fazer, mas também a do saber-ser, ajudando o aluno a encontrar o seu lugar no quadro social, familiar, cultural e nacional em que está inserido.

Também Gérard e Roegiers (1998) apresentam as funções de manuais a partir de duas perspetivas diferentes: a do aluno e a do professor. Assim, relativamente ao aluno, são atribuídas aos manuais escolares múltiplas funções, umas orientadas para a aprendizagem escolar em si e outras em que se estabelece um elo entre essas funções e a vida quotidiana e profissional. De entre essas funções é de destacar:

- ✓ Funções de transmissão de conhecimento – proporciona ao aluno a aquisição de dados, conceitos, regras, factos, etc.
- ✓ Função de desenvolvimento de capacidades e competências – visa a aquisição de métodos, atitudes, hábitos de trabalho e de vida. Dá-se mais importância à atividade que se deseja que o aluno seja capaz de empreender.

- ✓ Função de consolidação das aquisições – testa os conhecimentos e ajuda a exercê-los em aplicações próprias.
- ✓ Função de avaliação das aquisições – visa determinar o nível de saberes adquiridos.
- ✓ Função de ajuda na integração das aquisições- visa integrar as aquisições escolares ou de uma determinada disciplina em contextos diferentes das que se encontram na escola.
- ✓ Função de referência – visa constituir um instrumento de que o aluno se serve para referenciar uma informação precisa e exata ou determinado tipo de documentação que no manual se encontra.
- ✓ Função de educação social e cultural – visa o desenvolvimento do saber ser que permita ao aluno determinar o seu papel no quadro social, cultural, nacional em que está inserido.

No que tange ao professor, o manual tem o papel: de formador, porque possibilita o professor ter um desenvolvimento mais eficiente das suas funções no processo de ensino e aprendizagem e ajuda-o na renovação pedagógica dos seus métodos de ensino; de difusor de conhecimento científico; de coadjuvante na formação contínua, ao fornecer-lhe novos caminhos e estratégias que lhe permite reformular e incrementar a sua experiência pedagógica; de instrumento auxiliador na consecução de tarefas e preparação de aulas, assim como processos de avaliação formativa e de estratégias de remediação.

Neste contexto, os manuais escolares assumem relevância, principalmente, na configuração dos métodos de ensino e aprendizagem, uma vez que se relacionam de muito perto com as práticas pedagógicas e intervêm no modo como os docentes lecionam e no modelo de conhecimento que difundem estabelecendo vínculos sociais que determinam o processo de ensino.

Reportando-se ainda a Cabral (2005), em que ela faz referência a um leque de autores que trabalham na temática dos manuais, em que dividem as funções do manual em três vertentes (funções relativas ao aluno, ao professor e a organização curricular) podemos ver que os manuais escolares desempenham funções de: motivadora para a aprendizagem dos alunos, guia na elaboração de conhecimentos, fonte de atividades, fonte documental e de conteúdos, complemento da aula, auxiliar da avaliação dos saberes, referência, orientação do processo de planificação, caixa de ideias pedagógicas,

reguladora da organização do ensino, controladora dos conteúdos a ensinar, divulgadora das prescrições gerais veículo de critérios de excelência de pensamento e sensibilidade, reciclagem de conhecimentos e formação. De todas estas funções descritas umas funções são mais direcionadas para os alunos e outras para os professores e a organização escolar.

Segundo Correia e Matos (2001: 151), aquando da recolha de opinião de professores sobre manuais escolares, estes afirmam que além de serem “intérpretes privilegiados tanto das fidelidades como das infidelidades curriculares”, têm a vantagem de reunir “as propriedades pedagógicas necessárias para poderem desempenhar um papel estruturante do ofício do aluno”, quer este se exerça no interior da sala de aulas, quer na esfera doméstica.

Zabala (1990: 134) afirma que diversas investigações sobre manuais escolares têm demonstrado que este recurso educativo é portador de determinadas orientações ideológicas sobre a vida e consubstancia uma determinada visão da sociedade, da história e da cultura.

É de referir que, Choppin (1992) apelida-os de utilitários polivalentes. Na opinião deste investigador, o manual escolar usufrui de um estatuto particular (todos os estudantes o conhecem) e desempenha funções privilegiadas, na medida em que é através dos manuais que, por norma, os alunos estruturam, adquirem e avaliam a esmagadora maioria dos seus saberes e conhecimentos. Considera que qualquer manual escolar reúne quatro características importantes que lhe conferem um estatuto próprio: é um produto de consumo, um suporte de conhecimentos escolares, um veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e, por último, um instrumento pedagógico.

Nas palavras de Mendes (1999: 343), os manuais escolares são

“amados, por uns, e criticados, por outros, (...) continuam a desempenhar um papel insubstituível na educação. Com efeito, além de um meio didático de extrema utilidade – para alunos, professores e, por que não, para as próprias famílias/encarregados de educação -, eles veiculam valores e princípios, ideologias e perspectivas, ao mesmo tempo que ajudam a fixar e a moldar memórias, inclusive a própria memória histórica e mesmo a (s) identidade (s)”.

Essas considerações demonstram que, os manuais comportam importantes e distintas funções, porém, nem sempre é o que se constata no interior dos mesmos. Muitas das vezes são postos em causa, tendo em conta o seu conteúdo (muito empobrecido e esquemático, informação descontextualizada, vocabulário inadequado e uma visão infiel da realidade), o processo de ensino (estratégias de memorização mecânica, não estimulam a investigação, a trabalhos cooperativos, não incluem atividades variadas...) e o processo de aprendizagem (requerem a atitude passiva dos alunos, não atendem às experiências dos alunos nem o ritmo de aprendizagem).

Existem alguns manuais escolares que são construídos na base de uma visão claramente etnocêntrica, conferindo uma atenção muito limitada ou, mesmo, omitindo a análise de outras culturas distintas, o que permite que, com relativa frequência, se construam estereótipos sobre determinadas realidades humanas. Ora, uma escola que se pretenda assumir como um espaço participativo e democrático não pode ignorar tais perspetivas.

Embora possam ser portadores de alguma informação adjacente à que é “prescrita” pelos programas escolares, os manuais contêm, essencialmente, a informação que os alunos necessitam para satisfazerem os requisitos mínimos exigidos e serem aprovados numa dada disciplina. São instrumentos que facilitam a aquisição de conhecimento académico necessário tanto para progredir ao longo de um nível ou ciclo de ensino, como para poder sobreviver no interior da instituição escolar, embora tal conhecimento pouco tenha a ver com os saberes que utilizam na sua vida quotidiana para compreender as situações em que participam e elaborar propostas de ação na sua comunidade.

Assim se compreende, como, aliás, se tem vindo a referir, a necessidade de recorrer a outras fontes informativas, evitando utilizar o manual como única fonte de conhecimento e de aprendizagem. Porque o que se nota é que existem muitas funções relativas aos manuais escolares, porém essas mesmas funções não aparecem muitas vezes nos próprios manuais que são elaborados para o ensino e a aprendizagem.

#### **4. O manual escolar e os seus contextos de ensino**

O público aprendente nunca é igual para todas as sociedades e nem mesmo dentro de uma só sociedade, deste modo, o manual escolar com toda a sua influência que exerce no processo de ensino e aprendizagem deve estar adequado ao seu público-



alvo para que a aprendizagem se processe da forma significativa. Assim sendo, no seu processo de criação e seleção deverão ser considerados aspetos como a idade, as necessidades, os objetivos de aprendizagem estabelecidos nos programas, bem como todo o contexto sociocultural e não só, em que se desenrola a aprendizagem.

Vendo nesta ótica, podemos então considerar que o manual se apresenta como uma condensação do produto da sociedade. Ele é histórica e geograficamente determinado. Os conteúdos que deve apresentar a qualquer nível de ensino têm que estar inseridos dentro do contexto para o qual vai ser utilizado.

Independentemente das limitações que o manual apresenta é um dos mais importantes veículos de transmissão de conhecimentos, saberes e até valores de que a instituição escolar dispõe. A escolha do estilo (os autores, as personalidades), a seleção de textos, a organização, a hierarquização dos conhecimentos e implicitamente os valores de pressão: políticos, morais, religiosos, estéticos, étnicos e ideológicos podem exercer uma influência direta sobre a vida dos aprendentes e refletir nos seus hábitos de vida.

O que se tem notado em vários países do mundo, e Cabo Verde não é exceção, é que os materiais didáticos que normalmente se utilizam no desenvolvimento do currículo, em particular os manuais escolares, têm exercido uma forte influência no que tange as práticas pedagógicas e aos propósitos das aprendizagens, conseguindo interferir na forma como os professores desempenham o seu trabalho, nos tipos de conhecimentos que se veiculam nas escolas e, por consequência, nas decisões que se tomam para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Mais do que um simples instrumento de trabalho dos professores ou dos alunos, Correia e Matos (2001: 152) consideram que “o manual escolar envolve e desenvolve um sistema complexo de relações sociais” que determinam muito do que se passa no campo do ensino e da aprendizagem. A propósito da centralidade do manual escolar nesse domínio assinalam que:

“Ele não é um simples instrumento de trabalho, um artefacto inscrito em relações de trabalho pré-construídas, mas imprime um certo sentido ao trabalho escolar, participando na sua estruturação e, participando, por isso, na estruturação das relações sociais onde ele se desenvolve, nomeadamente na estruturação dos dispositivos de controlo social sobre o trabalho docente”.

Correia e Matos (2001: 152)

Deste modo, afirma ainda Choppin (1992: 22) que “Os manuais não são livros como os outros; não são assim tão simples como parecem; assumem funções múltiplas e por vezes ignoradas; resultam de uma longa tradição e a sua concepção, assim como o seu fabrico obedecem a um certo número de regras que importa conhecer.”

Tendo em conta o circular nº14/97 vemos que um manual deve possuir as seguintes características no seio da sua concepção:

- 1.Deve corresponder aos objetivos do programa de ensino;
- 2.Apresentar uma organização coerente e funcional;
- 3.Deve estar estruturado na perspetiva do aluno;
- 4.Deve motivar para o saber e estimular a criatividade e a imaginação;
- 5.Possuir uma metodologia facilitadora de aprendizagem;
- 6.Estimular o recurso a outras fontes de conhecimento;
- 7.Proporcionar possibilidades de trabalho autónomo;
- 8.Conter auxiliares de leitura (índices alfabéticos, temáticos, léxicos bibliográficos etc...)

Além disso, também deve adaptar-se à linguagem do aprendente e ao nível etário. Este fator é muito importante na criação e seleção de manuais, pois o público adulto e infantil possuem diferentes necessidades, motivações, objetivos e maturidade.

Convém frisar que as características propostas exigem estudo, pesquisa, experimentação e reflexão adaptadas ao contexto geográfico, social, antropológico, cultural, linguístico e pedagógico, enfim, uma adaptação fulcral a uma realidade singular e concreta.

Não podemos esquecer que o processo de aprendizagem é, essencialmente, um processo de construção pessoal, um empreendimento que não pode determinar-se a priori, nem de um modo linear e rígido, sob pena de produzir efeitos muito perversos em relação aos verdadeiros fins que a educação deve perseguir.

O papel desempenhado pelos professores em todo o processo é fundamental. De pouco serve dispor de manuais escolares que cumpram os preceitos a que temos vindo a aludir se os professores, na prática quotidiana da sala de aula, se refugiarem num papel meramente técnico, limitando-se a debitar os conteúdos curriculares propostos ao nível de cada disciplina.

O manual para além de corresponder a um conjunto de objetivos traçados ao nível da política educativa (finalidades, metas, objetivos gerais e específicos da

disciplina), também pode ser um portador de orientações ideológicas sobre a vida, consubstanciada numa determinada visão da sociedade, da história e da cultura. A partir desta afirmação podemos ver que os manuais são ou pelo menos deveriam ser produtos da política educacional que vigora em determinado contexto de ensino e consequentemente também supor concepções ideológicas e teorias acerca da realidade em que se vive. Ao perfilhar uma determinada visão da realidade e um modelo de homem e sociedade a construir, o manual reforça a natureza ética e política da própria ação educativa.

De acordo com Morgado (2004) um manual de qualidade deve:

- ✓ Estar consentâneo com o programa oficial no que se refere aos conteúdos e atividades propostas, mas em simultâneo introduzir novos conteúdos para além dos previstos no programa oficial;
- ✓ Propor atividades de investigação;
- ✓ Estimular o recurso a outras formas de conhecimentos;
- ✓ Possibilitar o desenvolvimento de destrezas mais complexas tais como relacionar e criticar;
- ✓ Possuir textos de qualidade, desenhos, fotografias e ou esquemas pertinentes;
- ✓ Recorrer a experiências do quotidiano das crianças;
- ✓ Promover a interdisciplinaridade e interligações com aprendizagens realizadas na escola ou na comunidade;
- ✓ Consignar ao docente um papel ativo na tomada de decisões.

A partir dessa enumeração do que poderá ser um manual de qualidade podemos notar que já existem várias teorias do que um “bom” manual deve conter. O que falta é que se pegue nessas teorias e se concretize.

Pelo exposto, configura-se pertinente que se produzam manuais contextualizados a Cabo Verde e não importados de modelos europeus, mais concretamente Portugal que é o que se tem feito há várias anos ou então adaptações de manuais portugueses a realidade cabo-verdiana. Os manuais de Cabo Verde na sua grande maioria não são produzidos por cabo-verdianos e estes nem tomam parte do processo de concepção.

Para concluir podemos dizer que o manual deve respeitar a diversidade de produções e incluir: textos de autores literários adequados a idade dos alunos, textos de literatura popular, fábulas, contos maravilhosos, banda desenhada, publicidade, textos do quotidiano, textos utilitários, cartas, telegramas, postais, receitas, manuais de

utilização, esquemas, notícias, textos com temas e interesse às crianças, adolescentes e jovens, textos ligados a temas atuais e de interesse geral; textos escritos por crianças adolescentes e jovens. (Barrios et al, 2000)

## **Capítulo II – A Componente Expressão Escrita**

### **1. A Expressão Escrita - ensino e aprendizagem**

A escrita goza de um estatuto prestigiado no ensino e aprendizagem e representa uma das competências que se espera ser desenvolvida no meio escolar para se poder atingir os objetivos do ensino em que se encontra inserido. Para se escrever há que refletir sobre a situação de comunicação em que se está para se eleger o texto adequado de acordo com as intenções que se propõe. É preciso estruturar o conteúdo que se quer transmitir, planificar e corrigir sucessivamente até o texto cumprir os objetivos previstos. Escrever decorre da constante interação entre as dimensões cognitivas e comunicativas durante o ato de escrita.

Ao longo do processo de escrita, o sujeito aplica um conjunto de procedimentos de natureza cognitiva: reconhece, seleciona, compara, organiza, avalia, revê, procurando atingir determinados objetivos, condicionados por fatores como o tempo, o leitor, o tipo de discurso etc. A escrita exige que o escrevente organize as ideias e a sua tradução numa linguagem visível, em função dos objetivos do ato de escrita e do destinatário da mensagem. (Vigotsky, 1989)

A conceção da escrita enquanto objeto de ensino e de aprendizagem nem sempre foi visto da mesma maneira, esta sofreu ao longo dos tempos uma natural evolução.

De acordo com Figueiredo (2005: 78) antes dos anos 70 do século passado escrever era redigir composições, onde o importante a destacar era a expressão de ideias, dos sentimentos do escrevente. O exercício de composição aparecia como um dispositivo onde se exercitava a “elocução”, a língua. Texto de “memorização”, de admiração, de imitação ou de reprodução, a composição foi durante muito tempo a espinha dorsal das atividades de língua materna. Esta etapa da escrita é correspondente à abordagem tradicional, em que a escrita é valorizada a ponto de se tornar simultaneamente fim e meio da aprendizagem. A escrita ocupa um lugar de destaque centrado na ortografia e na transcrição, a dimensão funcional e comunicativa da língua é secundarizada.

A década de 70 marcou uma etapa no desenvolvimento de atividades de escrita que tinham como objeto a criação literária, propiciando uma rutura com a estruturação tradicional do ensino da expressão escrita. Contudo, a situação de

comunicação continua artificial, o estatuto do texto é ambíguo e não repousa em nenhuma teoria da escrita. O referente continua puramente escolar, reduzido e arcaizante. Aqui nesta década regista-se uma valorização do oral em detrimento da escrita.

A década de 80 traz alguma melhoria, onde não só se escreve e se avalia, mas também se critica o que se escreve, dando-se já uma imagem do aluno como criador e que se torna assim, um produto valorizado. Desde então, o aluno, a sua subjetividade, o seu dizer encontram-se convocados e respeitados. A escrita readquire um estatuto linguístico próprio. A escrita passa a assentar numa pedagogia de reescrita conducente a graus de realização adequados.

Surge uma nova perspetiva de análise de escrita que se caracteriza sobretudo, pelo deslocamento do foco de análise que deixa de ser o produto final e as suas características para passar a ser o ato de escrita em si mesmo, isto é, o processo de construção do texto. Abandona-se uma atitude predominantemente prescritiva e passa-se a adotar uma atitude mais descritiva, fundada na observação de atividade de sujeitos concretos a escreverem os seus textos.

De acordo com Ferreira<sup>4</sup> (1999) a década de 80 é considerada o tempo de escrita, o que poderá ser justificado pela quantidade de publicações, oficinas de trabalho, questões, reflexões surgidas à volta deste tema.

Depois deste período em que a escrita era sobrevalorizada, assistiu-se durante muito tempo ao predomínio da função comunicativa e, portanto, da oralidade.

O ato de escrever é um processo complexo e envolve operações exigentes e meritórias que já foi objeto de esquematizações por parte de diferentes investigadores. Neste estudo tomamos como referência o modelo de Flower e Hayes (1981,b) que fornece uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no ato de escrita. Este modelo constitui, na opinião de Scardamalia e Bereiter (1986), um marco de

---

<sup>4</sup> Conferir FERREIRA, Maria Edite Pacheco (1999). “A Escrita e a Avaliação”. In MELLO, Cristina et al. (coord.). *I JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DE PORTUGUÊS*. Livraria Almedina-Coimbra. Instituto de Língua e literatura Portuguesas. Universidade de Coimbra: Faculdade de Letras.

referência na investigação sobre a problemática da escrita, sobretudo porque institui um conjunto de termos que são fundamentais na análise da questão.

Pressupondo o ato de escrita como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objetivos, este modelo põe em causa a conceção do ato de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases (pré-escrita, escrita e reescrita) ao destacar a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo.

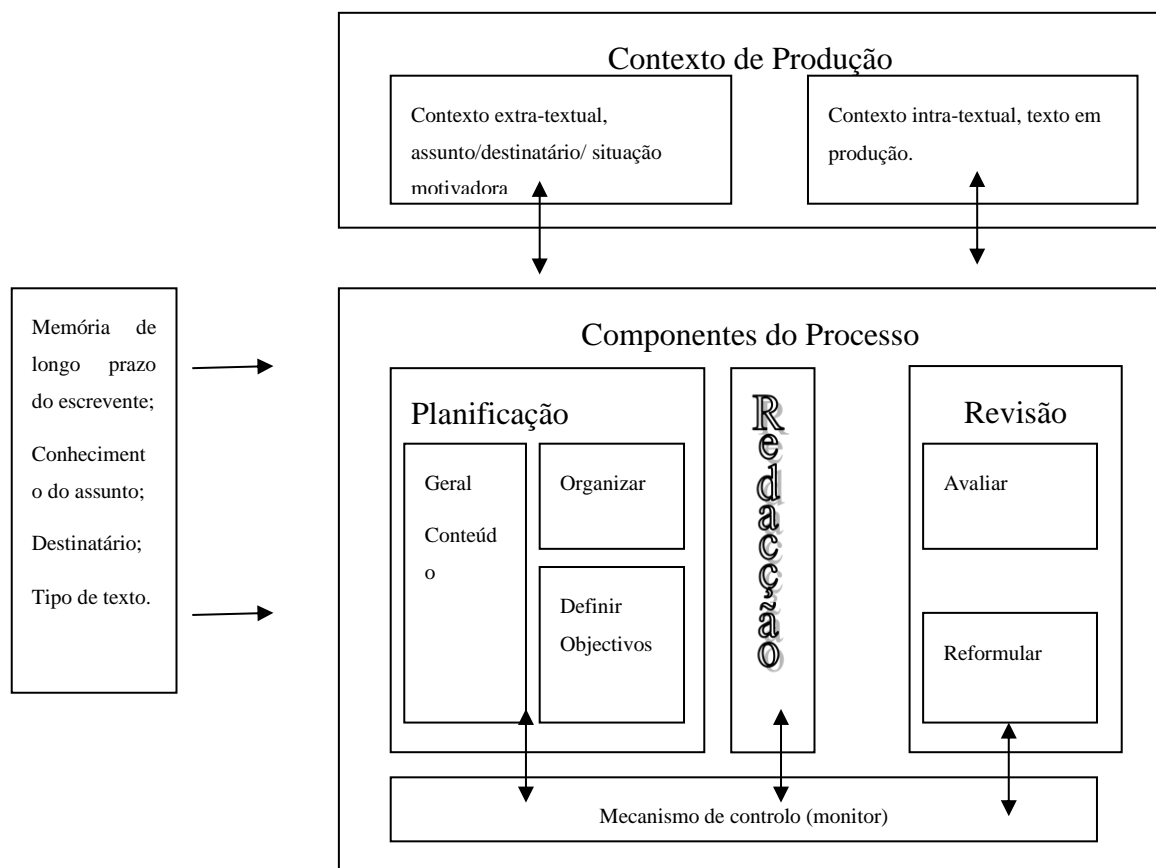


Figura 1 - Estrutura do Modelo de Escrita de Flower e Hayes (1981a)

O modelo representado através da Figura 1 integra três domínios: contexto da tarefa; memória a longo prazo do escrevente e processo de escrita propriamente dito. O primeiro domínio, o do contexto inclui uma dimensão extra e intra-textual. Aquela engloba aspetos como o tema, o objetivo, o destinatário, tornando-se importante, na medida em que escrever é entendido como um ato retórico, uma vez que o escrevente é chamado a compreender o que se passa à sua volta, a avaliar e tomar decisões. A

dimensão intra-textual respeita à parte do texto que o escrevente produziu até determinado momento que condiciona não só a parte que está a ser produzida nesse momento, mas também a que vai ser produzida posteriormente, (Carvalho 1999).

Relativamente à memória de longo prazo, é considerado o conhecimento que o escrevente tem sobre o assunto, o destinatário e a tarefa que tem de efetuar e o tipo de texto que tem de produzir. O escrevente tem de procurar a informação necessária e de acordo com a tarefa a realizar, o que representa alguma complexidade.

O processo de escrita envolve três subprocessos: a planificação, a redação e a revisão. A planificação consiste na construção da representação interna do saber; a redação é a transformação das ideias em linguagem visível; a revisão, análise do texto já produzido e a sua eventual transformação.

Todo o processo é controlado por um mecanismo, designado como monitor, que determina a passagem de um subprocesso a outro, o que envolve decisões que são condicionadas pelos objetivos de quem escreve e pelos hábitos de escrita e estilo pessoal.

Todavia, o modelo de Flower e Hayes (1980) é contestado por cognitivistas, que embora tendo em atenção o contexto, procuram realizar modelos que “...traduzam a generalidade dos procedimentos aplicáveis a todas as situações independentemente dos contextos” (p.58), assim, Flower (1994) procura reformular alguns aspetos e propor um novo modelo de escrita, incluindo o ato de escrita como o resultado da interação entre a dimensão cognitiva e a social com vista à construção de um significado negociado. Neste novo modelo, a dimensão contextual é filtrada pelos mecanismos cognitivos do sujeito, mas estes sofrem, também, a influência do contexto social em que se encontra inserido.

Assim, todo o processo de escrita está condicionado por: a) factores externos - o suporte ou o instrumento de escrita, as condições em que a escrita ocorre, as regras a que determinados textos têm de obedecer - e b) factores internos - experiência de vida, vocabulário, capacidade de organização de quem escreve.

Neste sentido, Azevedo (2000) refere que numa grande percentagem dos textos dos alunos, os processos de escrita dependem geralmente da situação, das instruções ou indicações do professor, uma vez que o texto trabalhado para a leitura de outros deve reger-se por padrões de aceitabilidade social. Escrever não é uma habilidade espontânea, como conversar. Todo o ato de escrita é complexo.



## **2. O processo de escrita**

Importa agora, prestar atenção ao processo de escrita que como se sabe acarreta um conjunto de etapas que são cruciais ao seu desenvolvimento. Estas etapas ocorrem de forma recursiva, interagindo entre si durante todos os momentos quando se escreve.

O processo de escrita é um ato de produção do texto escrito, onde diferentes componentes interagem, quer num plano mental, quer materializando-se através de um instrumento de escrita.

Todo o processo de escrita é analisado por diversos autores, que o descrevem enunciando-lhes fases distintas. Nós no nosso trabalho debruçaremos sobre o modelo de Flower e Hayes (1981b) que consideram existir três subprocessos que interagem no decurso do processo de escrita, que são: a planificação, a redação e a revisão. A planificação é a fase da construção representativa do saber interno; a redação é a fase da transformação do saber interno/ideias em texto e a revisão é a fase da análise do texto já produzido que pode levar ou não à sua transformação.

Dada a natureza interativa do processo e o seu carácter recursivo, planificação, redação e revisão não podem ser consideradas como fases, no sentido de que ocorrem linearmente, mas antes como atividades que, em diferentes momentos, com maior ou menor intensidade e em relação a diferentes níveis textuais, ocorrem quando se escreve.

São essas fases do processo que iremos abordar agora:

### **2.1. Planificação**

Neste subprocesso e de acordo com alguns autores (Flower e Hayes, 1981b, Humes, 1983) quem escreve forma a representação interna do saber, representação essa, que tem um carácter mais abstrato do que a sua representação linguística. É uma etapa crucial do processo de escrita, visto que se ela for bem trabalhada garante a produção do texto com sucesso.

O processo de planificação tem por função estabelecer um plano a partir das informações recolhidas na memória de longo prazo e do contexto de realização da tarefa, implicando três subprocessos: geração de ideias, organização de ideias e definição de objetivos processuais e de conteúdo.

A geração de ideias compreende a recuperação e seleção das informações guardadas na memória de longo prazo, implicando todo um conjunto de estratégias que o escrevente tem de seleccionar ao nível cognitivo. Este processo de procura de informação não se realiza de forma linear, mas está hierarquicamente organizado em

estruturas complexas, denominadas *schematas*, que representam o conhecimento que o escrevente possui sobre a tarefa a realizar e sobre os procedimentos de recolha e seleção da informação, (Carvalho 1999).

Outro dos subprocessos é a organização de ideias, ou seja, a estruturação das informações de acordo com um plano cronológico e/ou hierárquico. Este domínio da planificação pode ser gerador de novas fontes de informação.

Por último, a definição de objetivos processuais e de conteúdo, que correspondem à realização da tarefa e objetivos de conteúdo, que por sua vez equivalem ao ato de comunicação.

A planificação realiza-se, sobretudo, num plano mental, concretizando-se, normalmente, apenas em esquemas ou tomadas de notas, o que implica um maior esforço cognitivo. É um subprocesso importante, que percorre todo o processo de produção, havendo mesmo estudos que apontam para um predomínio deste sobre os outros subprocessos, se considerarmos não só o tempo que decorre antes do início da redação mas também o tempo de pausas que o sujeito vai fazendo à medida que vai produzindo o seu texto (Matshuashi 1981; Humes 1983); a sua efetivação parece estar associada ao sucesso na escrita. (Hayes 1989)

Assim sendo, planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor, com os problemas que são inerentes a cada um deles. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe está subjacente. A geração e organização do conteúdo está extremamente dependente da familiaridade do tema. As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se em conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e seleção de informação na memória têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior.

Ainda sobre a planificação Flower (1994) sugere o uso da planificação construtiva- *construtive planning*. Na linha desta autora se ao estudante for ensinado este tipo de planificação aprenderá a construir não somente o plano do que tem a escrever, mas também um plano retórico, ajustado aos objetivos, idealizando os leitores, considerando cenários alternativos, entre outros, ao longo do processo.

Barbeiro (1999: 61), quanto à planificação refere que:

“para chegar à escrita de um texto, é necessário não só gerar elementos, mas também ativar critérios e procedimentos. Estes conduzem a recolha ou criação, a selecção e a organização, permitem a tomada de decisão relativamente a este subprocesso (...) ligados à situação de comunicação em que o texto se insere e ao desempenho da tarefa”.

Por várias razões, as crianças e os adolescentes têm dificuldades em planificar o texto que vão ou estão a escrever. Ou porque é um dos subprocessos que não é muito desenvolvido nas aulas ou o número de vezes com que se trabalha é insuficiente para desenvolver essa habilidade nos alunos. Tem que se trabalhar mais esse subprocesso da escrita com os alunos para poderem ser competentes na escrita.

## **2.2. Redação**

Este subprocesso é definido por Flower e Hayes (1981b) como o processo da transformação de ideias em linguagem visível, enquanto que Humes (1983) a define como o processo da transformação de uma forma de simbolização do significado, o pensamento, numa outra forma de simbolização, a representação gráfica.

A redação ocorre num plano diferente da planificação. Os sistemas simbólicos utilizados na planificação podem ser sistemas não linguísticos como as imagens, tópicos ou esquemas o que podem não ocorrer na redação.

Na redação, passa-se, segundo Barbeiro (1994) do plano geral das ideias para o plano local, com atenção aos diferentes tipos de unidades linguísticas menores com tomadas de decisões constantes que podem, eventualmente, determinar a reformulação de todo o processo de escrita que se caracteriza, como já vimos, pela recursividade.

De acordo com Humes (1983) ela envolve uma multiplicidade de aspetos que têm de ser processados simultaneamente: a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais, a organização. Esta multiplicidade de aspetos torna a tarefa extremamente exigente do ponto de vista cognitivo, exigindo a automatização de umas tarefas no sentido de outras poderem ser consciencializadas sem sobrecarregar os mecanismos de processamento de informação.

Esta fase do processo tem que ser feita de acordo com as regras de coesão e coerência textuais. A coerência, também designada como conetividade concetual, implica “ a interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo” Faria (1989: 146), enquanto a coesão ou

conetividade sequencial, resulta dos processos de sequencialização, os que “asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. (ibid: 137)

A construção de um texto coeso e coerente, pelo processo de redação, implica de acordo com Fonseca (1994), a capacidade de articular a permanência e a progressão, isto é, aquilo que já foi dito e os novos elementos que são introduzidos.

Para Carvalho (1999: 66), a coesão textual é essencial no processo de redação. Este autor refere vários tipos de coesão: frásica, interfrásica, temporal, referencial ou lexical. A coesão frásica reporta-se à concordância de pessoa, número e género, na frase. A coesão interfrásica é expressa por conectores frásicos e pelas pausas. A coesão temporal implica segundo o autor a satisfação das condições conceptuais sobre localização temporal e ordenação que caracterizam os estados de coisas no mundo a que o texto faz referência, e é assegurada pela ordenação das sequências, pelo uso correlativo de determinados tempos verbais ou pelo recurso a expressões de valor temporal ou que referem a ordenação de elementos”. Relativamente à coesão referencial, esta conduz-nos à observação do texto, verificando se alguns dos elementos que o compõem já foram introduzidos anteriormente, se são perceptíveis na memória do escrevente no ato da comunicação. A coesão lexical tem origem na presença de traços semânticos no discurso do escrevente.

Sintetizando alguns aspetos relevantes referentes ao subprocesso de redação, diríamos que ele constitui a componente que remete para a dimensão concreta da comunicação escrita em que a linguagem assume a sua existência específica.

### **2.3. Revisão**

Terceira componente do processo de escrita, a revisão consiste num movimento de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do texto ao objetivo inicial (Humes, 1983). Flower e Hayes (1981b) definem a revisão como o processo no decurso do qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redação, quer com o objetivo de o avaliar e, eventualmente alterar.

O processo de revisão está associado a dois subprocessos: a avaliação e a reformulação segundo a tradução de Carvalho (1999: 67), “estes podem interromper qualquer outro processo e ocorrer a qualquer momento do ato de escrita, apelando (ou devendo apelar) à consciência metalinguística do aluno”. Assumindo uma particular

relevância, o subprocesso da revisão é, como refere Santos (1994: 148), “um mecanismo pedagógico de supervisão de produções textuais dos aprendentes, para além de fomentar as suas capacidades de análise de produções textuais, leva à “desconstrução” do texto e à explicitação dos mecanismos que o instituem”.

O subprocesso de revisão implica, antes de mais, uma atividade reflexiva e que conduz a uma atividade de controlo do próprio texto que o aluno está a produzir. Ela pode ocorrer em qualquer momento do processo de escrita, dando, eventualmente origem a novos ciclos de planificação e redação. O processo de revisão à semelhança do processo de planificação é bastante complexo, dado que em ambos é exigido ao escrevente uma elevada capacidade de abstração, pois “implica a consideração de entidades que existem apenas no plano mental” (Carvalho, 1999: 69).

Reforçando ainda, Teixeira (2010a: 207) refere que a fase do processo de revisão não é em muitas situações praticada pelo aluno. Segundo a autora, este limita-se a “entregar o seu texto sem ter efectuado uma leitura final, ou a corrigir um ou outro sinal de pontuação”. No entanto, visto esta ser uma etapa importante para o aperfeiçoamento da qualidade do texto, considera-se fundamental conduzir o aluno a proceder à fase de revisão. Ainda segundo a autora “a revisão de um texto não ocorre, somente, no final da fase da redação, podendo, também, desenrolar-se ao longo da própria produção textual”. À medida que o texto vai progredindo, o escrevente faz leituras de verificação de conformidade, ou não, com a planificação inicial, e/ou acrescenta conteúdos que lhe pareçam pertinentes.

Nesta perspetiva, no contexto de ensino e aprendizagem de L2, o ensino da escrita tem muito a beneficiar com a insistência, em sala de aula, do subprocesso de revisão, uma vez que são convocadas diferentes estratégias, nomeadamente um modelo do próprio conhecimento e um modelo de transformação desse mesmo conhecimento (Scardamalia e Bereiter, 1987).

### **3. A Competência da Escrita**

Para podermos esclarecer o conceito de competência de escrita, recorreremos primeiramente a noção de competências para depois chegarmos à competência da escrita propriamente dita.

São múltiplos os significados que foram sendo atribuídos à competência e são vários os autores (Chomsky, Hymes, 1972; Canale e Swain, 1980; Bachaman, 1990;

Almeida Filho, 1999) que se debruçaram sobre esse assunto, no entanto, tomaremos como fonte de referência o QECR que define competências como: "...o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções" (QECR, 2001: 29). A partir dessa definição podemos constatar que, para o indivíduo realizar uma determinada tarefa ou ação, seja ela a que nível for, tem de adquirir um conjunto de conhecimentos e capacidades que, conseqüentemente serão necessários no ato de escrita. Como se pode verificar, o desenvolvimento da competência da expressão da escrita está preconizado no QECR quando se fala em competências.

O QERC (2001: 29) divide as competências dos aprendentes em dois níveis, as gerais e as comunicativas em língua. Assim sendo, define as gerais como "as não específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas" e as comunicativas em língua são "aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos." Podemos então afirmar a partir destas noções que a competência de escrita se insere dentro das competências comunicativas em língua, visto se tratar de uma competência específica da língua, as competências linguísticas.

A competência da escrita é um fator indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos. Pela sua complexidade, a aprendizagem desta competência exige ao aluno a consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve e a prática intensiva que permite a efetiva aquisição das suas técnicas.

A aprendizagem da escrita exige para além do contacto com materiais escritos, no dia a dia, uma imersão formal de escolaridade. A linguagem escrita, tanto para descodificá-la como para codificá-la é na escola que se aprende gradualmente, ao longo dos anos de escolaridade. É iniciada na pré-primária, através de exercícios de grafismos e de treinos de psicomotricidade e prolonga-se por todo o ensino básico e secundário, onde pressupõe-se que o aluno já domine o sistema de codificação escrita da língua, já não tenha problemas ortográficos, pelo menos tão graves que lhe impeçam a comunicação escrita. Em termos gerais, pode-se dizer que um indivíduo nunca termina a aprendizagem da escrita.

A aprendizagem da competência da escrita envolve o desenvolvimento de muitas outras competências como se denota (por exemplo as competências gráficas, ortográficas, construção de ideias, transmissão de conhecimentos, etc.).

Escrever constitui, de acordo com Ferreira (1999: 188) efetivamente uma atividade de complexa caracterização:

- Mobiliza operações mentais que exigem a integração de um conjunto de dados: fisiológicos e motores, linguísticos, situacionais, sociais;
- Implica especificidade linguística e psíquica, com consequências, por exemplo, na necessidade de trabalhar por patamares, faseando as dificuldades de acordo com as capacidades próprias do nível etário e sócio-afectivo dos alunos;
- Exige a intervenção de fatores pragmáticos e contextuais, procedimentos gramaticais e lexicais que são inerentes ao desenvolvimento de habilidades e não tanto à aprendizagem de conteúdos;
- Estabelece a integração de muitos saberes: conhecimento do mundo, conhecimento sobre os esquemas textuais mais frequentes, conhecimento sobre o tipo de público ou destinatários e conhecimentos de tipo linguístico;
- Obriga à interação constante de dois planos: o do conteúdo e o retórico, conduzindo a uma adequação do texto, tendo em conta os objectivos definidos sobretudo as necessidades de informação do destinatário.

Saber escrever é uma atividade cognitiva e metacognitiva tão complexa que dificilmente dispensa o domínio de um saber-fazer específicos e de saberes conscientes e aprofundados.

Pelo exposto, o desenvolvimento de competências de escrita afigura-se para Teixeira e Correia (2010b: 128) “decisivo para o sucesso de qualquer estudante nas diferentes áreas do conhecimento, revelando por essa razão ser fundamental a sua promoção”.

#### **4. Problemáticas do ensino e aprendizagem da escrita**

A escola não tem conseguido responder, a um quadro que muita gente considera crítico, o da deficiente expressão escrita da maioria dos alunos que a frequentam e dos que dela saem, após a conclusão de diferentes níveis de escolaridade para entrarem no mercado de trabalho. Na prática pedagógica quotidiana do ensino, os docentes constataam com frequência que os textos escritos e produzidos pelos alunos em situações formais (trabalhos, testes) infringem pela forma como são apresentados os conhecimentos e pela falta de domínio desses mesmos conhecimentos. Esta situação deficitária da expressão escrita é um problema que diz respeito aos estudantes que falam

tanto o português LM, como os que falam ou aprendem PL2. Muitas das vezes como realça Rei (1998) menos claras são as formas de objetivar esse problema, menos conhecido é o percurso pedagógico-didático-metodológico que conduz às deficiências e aos erros, menos consciente é o verdadeiro estado em que se encontra essa aprendizagem e esse ensino, menos iluminado se encontra o caminho a trilhar para inverter a situação, como menos divulgadas são as eventuais propostas de renovação dessas práticas insatisfatórias.

Diante desta situação vários poderão ser os fatores para as inúmeras dificuldades ao nível da escrita, de entre os quais podemos apontar: muitos alunos por turma, pouca adequação dos programas à sua própria realidade, falta de base gramaticais, falta de motivação, entre outros. Há todavia, um fator inegável e preponderante que consiste na dificuldade inerente ao próprio ato de escrita, uma vez que o escrevente, como afirma Bruer (1992: 223) apud Osório<sup>5</sup> (s/d) tem que:

“Proporcionar informações a diferentes níveis linguísticos e conceptuais para colocar em página a “essência abstracta” (o pensamento). O facto de prever a informação que o leitor pode necessitar e decidir que informação proporcionar é o que converte a escrita numa tarefa difícil”.

A autora Amor (1993) alude as causas de natureza extraescolar, nomeadamente, as de âmbito sócio-cultural, e também as associadas ao problema de leitura. O próprio sistema escolar é que contribui decisivamente para o que ela chama de “ desertificação do território da escrita”. São elas o artificialismo e a escassez de situações de escrita, o vazio de orientação quer quanto às características do produto, quer quanto ao processo da sua construção, a ambiguidade e a imprecisão da sua avaliação, que fazem com que a prática da escrita esteja associada a uma carga negativa.

Na medida em que a escrita constitui um dos domínios da língua, se ensina e se aprende a escrever no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, ao discutir-se a questão do seu ensino, é importante não esquecer que se lhe aplica essa especificidade e que, portanto, ela pode ser perspectivada como objeto da ação pedagógica ou como meio

---

<sup>5</sup>Osório, Paulo em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo12.pdf> .



através do qual aspetos relativos a outros domínios, da própria língua ou de natureza extrínseca são veiculados.

Se o ensino do Português se desenrola numa sala e com um professor, isto não significa que nessa aula e com esse professor se esgote, para o aluno, a aprendizagem. A língua é um fundamental instrumento de acesso aos saberes e, sem o seu apurado domínio, no plano oral e escrito, esses não serão adequadamente representados.

Por isso mesmo, importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência da correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem.

Muitas atividades realizadas na sala de aula parecem contribuir para a aprendizagem mecânica de procedimentos e respostas acabando por resultar em pouco envolvimento dos alunos nas atividades e na precária assimilação de estratégias de leitura e escrita. (Pereira, 2004:25)

Na realidade, o trabalho de escrita é muitas vezes encarado pelos alunos como um exercício escolar, aspeto que não é desencadeador de uma aquisição dessa competência. Muitas vezes essas atividades ficam circunscritas a saberes/conhecimentos, que só servem o objetivo de responder às questões do professor e muitos alunos não conseguem aperceber-se que esses saberes são mobilizáveis para outros contextos e outras situações da sua vida quotidiana.

A linguagem escrita, enquanto tal, apenas é objeto de aprendizagem parcelar através do treino dos mecanismos que constituem os seus subsistemas, como sejam a gramática, a ortografia. O convívio dos alunos com a escrita e a sua produção limita-se a um mundo artificialmente construído para os ensinar a escrever: o mundo dos manuais e das fotocópias de fichas. Ora acontece que adquirir a língua não se limita apenas “à apropriação das regras de funcionamento (sintaxe, léxico, gramática), mas implica “penetrar” na sua “gramática cultural”, conceito que recobre o conjunto dos códigos de sociabilidade explícitos e implícitos.” (Pereira, 2004:27)

A prática escolar da escrita habitualmente segue um modelo básico de tarefa: instrução do docente, textualização individual do discente e correção escrita do docente. A escola continua a sobrevalorizar o produto, esquecendo que a prática de escrita pode ser decomposta, faseada em vários saberes e saberes-fazer, de que resulta a

possibilidade, a necessidade de avaliação formativa – avaliar à medida que se aprende, acompanhando todo o percurso, sempre com orientações de critérios claramente definidos e explicitados, com a colaboração de alunos, procurando evitar a ambiguidade e imprecisão que costumam caracterizar a avaliação da escrita.

É indispensável que a criança se sinta motivada a escrever e que a aquisição desses conhecimentos básicos surja integrada na sua vida, já que a aprendizagem é, sem dúvida, um processo inerente a cada criança.

O professor tem um papel muito importante neste processo, tem que sugerir rumos de trabalho, orientar o aluno no seu percurso evolutivo, avaliando, sim, mas de modo formativo, permitindo que ele construa o seu próprio saber, neste caso, a sua escrita, intimamente ligada à sua formação cognitiva, cultural, social e ética.

A escola é a grande responsável por aquilo que venha a acontecer em termos de relação com a escrita e, conseqüentemente, em termos de sucesso ou insucesso do aluno. Tudo se deve às estratégias usadas para desenvolver capacidades no momento adequado. E essa responsabilidade cabe a todos os professores, não apenas aos professores de língua.

### **Capítulo III – O Contexto Cabo-verdiano**

#### **1. O conceito de Língua Segunda (LS/L2)**

O conceito de língua segunda (conceito este que pode ser abreviado em LS ou L2) é para alguns estudiosos da matéria de entre os quais Grosso (2005) e Ancã (2007) um conceito ainda polissémico e suscetível de múltiplas interpretações, dependendo do contexto ou espaço social onde essa mesma língua é usada.

Isso faz com que haja até à presente data algum debate em torno da sua caracterização. Deste modo, podemos afirmar que a clara distinção deste conceito diz essencialmente respeito ao seu contexto de aquisição, ou seja, o contexto mostra ser um fator de extrema importância no processo de conceptualização.

Decorrente desta realidade, surge e ganha lugar na Didática das Línguas o conceito de Língua Segunda, conceito, que partilha aspetos ora com a Língua Materna (LM) ora com a Língua Estrangeira (LE), mas que de ambas se tem vindo a individualizar, conquistando um espaço próprio. Para sustentar essa ideia podemos conferir Ancã (2007: 55) que diz que “o termo L2 surge, por vezes, como sinónimo de língua estrangeira. No entanto, um espaço próprio onde deva caber a língua segunda, distinta da língua materna e também da língua estrangeira, parece inevitável”.

De acordo com Tavares (2006) o termo L2 resultou, nos estudos franceses, de circunstâncias históricas precisas – contextos africanos francófonos onde, após a descolonização, o francês permaneceu, apesar das línguas nacionais, uma língua institucional e socialmente valorizada e fluente – a designação L2 acabaria por alargar o âmbito desses contextos passando a referir toda uma diversidade de situações de utilização e de ensino e aprendizagem da língua cujo único ponto comum é o facto de aí não poder ser qualificada nem de LM nem de LE.

O mesmo se pode dizer de outras línguas e países aquando da desagregação dos diversos impérios coloniais, nomeadamente com o português, em vários países africanos (os PALOP); o espanhol, em vários países da América do Sul; o inglês na Índia e nos países da África anglófona, entre outros casos.

Para alguns autores a L2 é entendida como a segunda língua que, a seguir a LM, melhor se domina. No entanto, atualmente, numa sociedade marcada fundamentalmente pelo multilinguismo e para falantes tendencialmente plurilingues e pluriculturais,

surgirão certamente novos conceitos que darão conta dessa diversidade, visto que hoje em dia existem crianças em que os pais falam línguas diferentes vivem em países onde possivelmente não são os seus países de origem e neste caso a criança convive com várias línguas e pode apreender significados de ambas e adquiri-las em paralelo.

Em alguns casos a L2 ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, caso dos países africanos de expressão portuguesa.

De ressaltar que para Ançã (2005: 38), a língua segunda também é uma língua não nativa e pode ser definida através de dois critérios: “psicolinguísticos, tendo em conta a cronologia de aquisição da língua; e sociolinguísticos”, onde existe uma escolha de uma língua internacional, não materna, para língua de instituições, isto é, para língua oficial.

É frequente o uso do termo língua não materna como equivalente de língua segunda, sobretudo quando refere uma língua que é aprendida em contexto escolar por falantes que não a têm como língua materna.

A par disto, o *Dicionário de Didáctica das Línguas* regista a seguinte definição:

“Língua segunda e língua estrangeira definem-se ambas como não-maternas (são instrumentos de comunicação secundários e auxiliares), mas distinguem-se uma da outra pelo facto da língua segunda beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado. Enquanto a língua estrangeira é aprendida por indivíduos, a língua segunda é ensinada como língua veicular a toda uma comunidade em que a (ou as) língua (s) materna (s) é ou são praticamente desconhecida (s) fora das fronteiras do país”. (Galisson & Coste, 1983: 442-443)

Aproximando-nos da tese sustentada que a L2 é língua oficial e escolar, enquanto LE, apenas espaço da aula de língua. A L2 deve ser encarada como língua de comunicação, assentando a sua pedagogia num conjunto de atividades conducentes à aquisição de uma competência comunicativa. Igualmente, o seu ensino deve respeitar a variante ou variedade de cada país, pois qualquer língua varia entre outros aspetos no espaço.

Apesar da abrangência do seu campo de aplicação e, daí resultante, da ambiguidade da própria designação, alguns aspetos são, consensualmente aceites pelos estudiosos na delimitação do seu conteúdo: trata-se de uma língua de natureza não

materna, mas uma língua que usufrui de um estatuto privilegiado – oficial e/ou de escolarização- pelo que os seus aprendentes a ela estão expostos e dela necessitam para a sua integração e participação sociais. Numa perspetiva mais especificamente didática, uma língua que é aprendida simultaneamente como instrumento de comunicação e sucesso social e como instrumento de acesso aos saberes escolares.

## **2. A Língua Portuguesa em Cabo Verde**

A aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para as suas relações com aqueles com quem convivem e se relacionam. Deste modo, o português enquanto língua oficial de Cabo Verde define-se como uma componente fundamental na formação de crianças e jovens tanto na sua vida escolar como pessoal.

Sendo assim, a Constituição da República de Cabo Verde (1990) no seu artigo 9º, afirma que:

1. É língua oficial o Português.
- 2.O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa.
- 3.Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las.

Como se pode constatar, a Constituição cabo-verdiana reconhece a função expressa da Língua Portuguesa no território, ao mesmo tempo que admite a possibilidade da Língua Cabo-verdiana ser assumida oficialmente na sua plena função ao lado do Português.

Ainda, o Ante-Projecto de Decreto-legislativo que altera a lei de bases do sistema educativo de 2009, apresenta no seu artigo 19º, de entre os objetivos do ensino: “Promover o domínio da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo, em paridade com a língua nacional, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita dos educandos.”

De acordo com as normas vigentes no país pode-se confirmar que o Português tem um estatuto privilegiado e prima-se para o seu maior desenvolvimento e domínio.

Este estatuto foi adquirido com a independência, em 5 de Julho de 1975. A partir desta data tornou-se língua oficial e, como tal, língua segunda relativamente à língua

cabo-verdiana, língua primeira, materna e nacional. Do estatuto de língua oficial decorre a sua utilização como língua veicular do ensino, isto é, como suporte do processo e como matéria de ensino.

Podemos ver que a Língua Portuguesa ocupa um lugar de destaque em Cabo Verde, contudo a sua aprendizagem e domínio ainda está num nível muito aquém do desejado, pois, grande parte dos alunos que transitam do ensino básico integrado para o secundário não reúne os requisitos necessários para acompanhar os novos desafios, isto porque, segundo Lopes (2003: 34):

“a prática de ensino do Português é orientada para a sistematização das regras gramaticais e para a leitura desses textos-temas, alguma conversa sobre eles e a redacção de composições sobre esses temas. Os efeitos desse ensino são os alunos concluírem a sua escolaridade secundária com um nível não esperado nas modalidades de uso da língua (ouvir, falar, ler e escrever), apesar de deterem algum conhecimento declarativo das regras gramaticais do Português”.

A criança, em Cabo Verde utiliza quase, genericamente a Língua Cabo-verdiana (LCV), a sua língua materna e, somente entra em contacto efetivo com a Língua Portuguesa a partir dos 6 anos de idade aquando do início do seu ciclo escolar e também nela será alfabetizada. Em termos psico-pedagógicos e socio-culturais trata-se de um verdadeiro processo de aquisição de uma L2.

Assim sendo, verifica-se então, “uma grande descontinuidade linguística entre a escola e a família e põe-se o problema de as crianças enfrentarem um processo de escolarização numa língua que não conhecem, ou conhecem mal, e que é veiculada por docentes que em muitos casos, não a dominam perfeitamente”, conforme frisa (Pereira, 1987: 577).

Diante desta situação requer-se um conjunto de medidas pedagógicas específicas conducentes a uma aprendizagem rápida e eficaz da língua veicular de ensino.

Ao professor cabe-lhe uma responsabilidade muito grande, a de ensinar esta língua que nesta circunstância é nova e que está sujeito a desvios ou erros devido às interferências da Língua Materna e outros fatores decorrentes do próprio processo.

O que se depara, segundo advoga Ançã (2002), é que apesar da tentativa de se ensinar a Língua Portuguesa como língua segunda em Cabo Verde, na prática isto não se verifica porque as metodologias de ensino do Português utilizadas são muitas vezes

de como se uma língua materna se tratasse, esquecendo-se de que se está perante uma língua não materna. Os professores tentam transmitir a norma europeia, embora muitas vezes recorram a LCV para ensinar a LP. Com isso, na perspetiva desta autora, o ensino da Língua Portuguesa em África, deve ser feito respeitando sobretudo a relação de cada um desses países com a Língua Portuguesa e o papel desta mesma língua junto das línguas nacionais.

Além do fator de natureza linguística apontado no decorrer da atividade pedagógica, vários constrangimentos interferem no processo de ensino e aprendizagem e em particular no do Português. Sendo assim, verificamos que: as turmas são numerosas e heterogêneas, não existe um ensino diferenciado, ou seja, o professor não dá atenção individual às dificuldades dos alunos; as escolas não reúnem as condições necessárias para um ensino adequado, como por exemplo, muitas das escolas são apenas salas de aulas e não estão apetrechadas de bibliotecas e outros meios que podem ajudar no processo. Em geral, os pais dos alunos oriundos de meios mais desfavorecidos, não se envolvem diretamente no acompanhamento dos seus educandos, o que faz com que estes tenham pouco aproveitamento<sup>6</sup>.

Todos estes fatores, inclusive a falta do domínio da língua, são uma determinante do insucesso escolar e é muito mais frequente em crianças dos meios rurais e de camadas sociais mais baixas do meio urbano, uma vez que são estes os setores da população que registam menor proficiência em LP.

Na realidade, para que as crianças cabo-verdianas alcancem as competências necessárias em LP, há que promover na sala de aula novas abordagens de ensino direcionadas para este propósito específico.

Na perspetiva de Pereira (2003: 25) é premente que o professor “extraia, da observação da realidade linguística concreta do seu aluno, informações sobre o estágio de aprendizagem da língua em que este se encontra, para estabelecer prioridades e delinear progressões.”

Deve-se valorizar o aluno, responsabilizando-o pela sua aprendizagem potenciando, desta forma, a sua autonomia, deve-se definir igualmente os objetivos e criar estratégias pedagógicas e didáticas que permitam apreender a dialética L1 /L2,

---

<sup>6</sup> Estes dados podem ser conferidos no *Documento Orientador da Revisão Curricular* elaborado pela Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário em 2005.

através de reflexões metacomunicacionais e metalinguísticas, contrastes, parecenças e identidades.

Para que se processe um ensino de qualidade em L2 Alcobia (2010: 297) afirma que é necessário:

- ✓ Centrar o ensino e aprendizagem no aluno;
- ✓ Reavaliar os programas (estes devem conter os níveis mínimos de proficiência), os manuais, os materiais didáticos;
- ✓ Prever, de forma planificada, as condições necessárias à gestão eficaz de um currículo em L2;
- ✓ Dirigir os currículos flexíveis, para o desenvolvimento das capacidades reflexivas, com conteúdos referenciais úteis na sociedade em que a escola se insere;
- ✓ Potenciar o aprofundamento de saberes, do saber fazer e das competências relacionais de todos os alunos, a partir dos seus referenciais culturais de Cabo Verde;
- ✓ Fomentar práticas pedagógicas que incentivem os alunos à aprendizagem cooperativa;
- ✓ Articular os saberes plurais, tanto os cognitivos, como os psicomotores e até os efectivos.

Face a estas e outras razões que interferem no processo de ensino e aprendizagem torna-se necessária uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa, de modo a criar condições materiais com base em métodos adequados ao ensino dessa língua segunda.

### **3. O Programa de Língua Portuguesa**

O programa constitui-se como um dos instrumentos fundamentais de trabalho no processo de ensino e aprendizagem. Qualquer ensino, seja ele a que nível for é suportado à base de um programa referente a cada disciplina. É um dos primeiros suportes que se elaboram tendo em conta o processo de ensino e aprendizagem.

Numa breve definição e, de acordo com a lei de bases do sistema educativo Português no seu artigo 118.º da lei 47/2006 de 28 de agosto podemos afirmar que o Programa é “um conjunto de orientações curriculares, sujeitas a aprovação nos termos da lei, específicas para uma dada disciplina ou área curricular disciplinar, definidoras de



um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens e de competências definidas no currículo nacional do ensino.”

O conceito de programa de ensino não se identificará, apenas, como uma “lista de matérias a ensinar”, eventualmente acompanhadas de orientações/sugestões metodológicas. O programa deve conter não uma lista de matérias, mas uma lista de atividades, do ser, do saber-fazer, de competências, dum saber-ser que os alunos deveriam manifestar no termo do ensino projetado.

Segundo Ribeiro (1990:41) qualquer currículo ou programa de ensino, independentemente da concepção adoptada, deve contemplar os seguintes elementos fundamentais:

- ✓ contexto e justificação;
- ✓ quadro de finalidades e objetivos;
- ✓ roteiro ou “mapa” de conteúdos programáticos;
- ✓ plano de organização e sequência do ensino / aprendizagem, com referência a estratégias, atividades e meios de ensino;
- ✓ plano de avaliação dos resultados de aprendizagem;
- ✓ referência a condições de execução prática, nomeadamente no que se refere aos fatores de enquadramento acima referidos.

Deste modo, o autor justifica que o contexto e a justificação estabelecem o quadro de referência, os princípios orientadores e a fundamentação do currículo, determinando finalidades e definindo critérios de seleção de objetivos de ensino e aprendizagem.

A segunda componente enunciada - quadro dos objetivos – define intenções, o rumo seguido pelo currículo ou programa de ensino e resultados ou produtos finais que se pretendem atingir, segundo um plano estruturado e sequencial coerente e compatível.

O roteiro dos conteúdos indica a seleção de matérias ou assuntos e respetiva organização, devendo esta evidenciar as relações entre esses assuntos e o percurso da apresentação proposto.

A componente da organização e sequência do processo de ensino e aprendizagem refere os tipos de estratégias, de atividades, de experiências e situações de aprendizagem, materiais e meios de ensino e aprendizagem, nela se incluindo, portanto, a atuação do professor e do aluno.

A componente referida em penúltimo lugar – plano de avaliação – determina o conjunto de elementos destinados à apreciação dos objetivos de aprendizagem visados, definindo processos e instrumentos que permitam “medir” os resultados efetivamente conseguidos; esses resultados funcionarão como “feedback” para introduzir ajustamentos no plano inicialmente construído, aumentando, por isso, a sua eficácia.

Finalmente, a componente relativa às “condições de execução do plano curricular” visa estabelecer um ponto de equilíbrio entre as exigências prescritas por este e as condições reais da situação em que vai ser implementado. Na conceção de um currículo ou programa de ensino tem portanto, de se ter em conta fatores de organização escolar, como o “espaço” e o “tempo”, estruturas, como o “grupo de ensino”, e meios, entre os quais se encontra o “pessoal docente”.

As componentes atrás descritas são “organicamente” interdependentes, funcionando, pois, como “subsistemas” de um sistema organizado que é o currículo. Por isso, quando se verifica alguma alteração ou se toma alguma decisão relativamente a uma delas, toda a estrutura é afetada.

Os programas são o ponto de partida, o instrumento de trabalho comum a todos os que exercem a atividade docente, devendo ter, uma função orientadora, fornecer diretrizes claras para a intervenção dos professores, no sentido de diminuir a distância, que separa o discurso curricular da prática real.

#### **4. Uma leitura do Programa de Língua Portuguesa dos 7º e 8º anos**

Após a clarificação dos conceitos essenciais à nossa investigação e tendo em conta que o Programa que se vai analisar não é ainda do conhecimento público, propomos, inicialmente uma breve descrição no que respeita às finalidades de ensino, objetivos de aprendizagem, domínios de conteúdos, orientações metodológicas e para a avaliação e no segundo momento é feita uma reflexão sobre o mesmo, incidindo na componente da expressão escrita que é o nosso foco de pesquisa.

Importa ainda referir que, o processo de revisão curricular se encontra em sua fase embrionário, pelo que ressaltamos que este Programa não é definitivo, uma vez que se está em fase de experimentação em algumas escolas, não abrangendo porém, todas as ilhas do país.

## 4.1 Contextualização do Programa

Depois de um longo período do mesmo programa e respetivos manuais – desde a década de 90 - em vigor no sistema educativo cabo-verdiano, sentiu-se a necessidade de uma revisão quer dos *curricula* dos ensinos básico e secundário, quer dos manuais escolares, em virtude de ambos evidenciarem lacunas que não se revelaram benéficos, na medida em que se encontram desfasados das reais necessidades docente-educativas, tanto dos alunos, como dos professores que os manuseiam no quotidiano da sala de aula.

Quanto aos alunos, não podemos esquecer que, apesar de Cabo Verde ser um país constituído por ilhas, não está isolado do resto do mundo, nem das transformações sociais, económicas, políticas e culturais, que se tem vindo a operar neste século XXI.

Assim sendo, urge ao aluno desenvolver capacidades e competências num contexto adequado às suas experiências e vivências para integrar-se na sociedade do conhecimento e de informação. Como refere o próprio Programa é necessário preparar os alunos para que estes sejam capazes de se tornar cidadãos ativos e participativos numa sociedade que se caracteriza por uma dinâmica de constante transformação e evolução global, sendo essencial a coconstrução de uma identidade sólida.

Já, para os professores, a “mudança” de facto, era inevitável por razões que citamos:

- a) a utilização de um mesmo manual para o 7º e 8º anos sem que se verifiquem quaisquer indicações distintivas para os diferentes anos escolares;
- b) a predominância da prática gramatical em detrimento de outros conteúdos relevantes para a compreensão da leitura, da oralidade e da escrita;
- c) atualização das temáticas a trabalhar;
- d) fragilidade do desempenho manifestado pelos alunos.

Perante esta situação, desde 2006, após a apresentação do Documento Orientador da Revisão Curricular,<sup>7</sup> que se está a trabalhar para uma atualização dos *curricula* e dos manuais em Cabo Verde, no sentido de, não só colmatar os aspetos indicados anteriormente, mas também melhorar o próprio processo de ensino e aprendizagem. E, como reitera o Programa, “A revisão curricular justifica-se pela

---

<sup>7</sup> Documento elaborado pela Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário em 2005

necessidade de trazer soluções mais adequadas a constrangimentos detectados ao longo da implementação da reforma do sistema educativo, nomeadamente, a inadequação entre o perfil de saída dos alunos e das alunas e os desafios do desenvolvimento.” (Programa de Língua Portuguesa, s/d: 1 e 2).

#### **4.2 Princípios Orientadores**

O novo Programa (em fase de elaboração) assenta em três princípios orientadores: i) - adoção da pedagogia da integração; ii) - pedagogia voltada para o desenvolvimento das competências dos alunos e iii) - responder aos vários desafios que se colocam atualmente a educação.

No que diz respeito a pedagogia da integração, o Programa na sua parte introdutória refere que “a pedagogia da integração permite criar relações entre os objectivos e, (...) dar sentido às aprendizagens”. Este princípio tem por base o desenvolvimento das competências e a evolução das práticas tradicionais de ensino. O mesmo coloca a tónica no que os alunos devem dominar no final de cada ciclo, dando sentido às aprendizagens para ajudá-los na resolução de situações concretas.

O Programa também aborda a questão do desenvolvimento das competências e salienta que “alguém é competente numa determinada área quando possui recursos (conhecimentos, habilidades, atitudes, etc.) mas, sobretudo quando os consegue mobilizar (...) para resolver uma dada situação problema nessa área” (Programa, alínea 1.2, 1º§). Ou seja, de acordo com o Programa tem de se criar e proporcionar momentos que devem ser feitos por patamares, para se poder tornar competente em língua.

Para responder aos vários desafios que se colocam aos alunos há que ter em conta a intervenção dos professores para adquirir essas competências necessárias. Assim, coloca-se em destaque o papel do professor em todo o processo de ensino e aprendizagem. Compete-lhe preparar os alunos para a sua integração na sociedade e o aluno só será competente quando puder resolver as várias situações que se lhe colocam.

#### **4.3 Objeto de estudo da disciplina**

No que concerne ao objeto de estudo da disciplina, este é apresentado como sendo o processo de ensino e aprendizagem, perspectivando o português como língua segunda.

#### **4.4 Objetivos do Programa**

Em relação aos objetivos, tendo em conta o contexto nacional, o Programa aponta como objetivos principais da disciplina os seguintes:

- centrar-se na compreensão e produção de unidades comunicativas;
- produzir textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos em que se realizam;
- impulsionar a educação para a cidadania.
- habilitar o aluno a ser capaz de interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada, nas diversas situações de comunicação.

A formulação de objetivos de aprendizagem pelo viés de competências leva a descortinar outros princípios educativos (teóricos, pedagógicos e didáticos) e a prefigurar um outro horizonte referencial do Programa.

O que se almeja com esse novo Programa é uma mudança de paradigma, ou seja que se coloque o foco nas competências a serem desenvolvidas pelos alunos - saber, saber-fazer e saber- ser, promovendo um equilíbrio entre a cultura académica e a quotidiana.

#### **4.5 Metodologia de avaliação**

No que tange à avaliação, o Programa, tendo em consideração a disciplina de Língua Portuguesa e o seu papel, confere-lhe um carácter distinto, reforçando a ideia de que, “O novo paradigma educacional, baseado na aquisição de competências e na pedagogia da integração, exige um modelo de avaliação diverso do que até agora foi aplicado nas escolas” (Programa, alínea 3.4, 2§). Este novo modelo de avaliação deve identificar e sugerir formas de apoiar os alunos, o seu papel é o de identificar aptidões e fragilidades dos alunos para que se possa proceder às adaptações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. A novidade desta avaliação é a de que o seu destaque é agora colocado na melhoria das aprendizagens dos alunos.

#### **4.6 Roteiro de conteúdos programáticos**

O Programa está construído em torno dos *saberes, saber-fazer e sugestões de atividades*. Os saberes dizem respeito aos conteúdos que se vão trabalhar, o saber-fazer, é as indicações dos objetivos que os alunos deverão atingir e nas sugestões de atividades encontramos algumas propostas de tarefas que devam ser levados a cabo para consolidação dos conteúdos.

Não são indicados explicitamente conteúdos de gramática, uma vez que se considera que a gramática da língua não deve aparecer como conteúdo disciplinar autónomo, isto é, o aluno deve descobrir/tomar consciência de aspetos fundamentais da estrutura da sua língua a partir de sistematização de regularidades observadas nas diversas práticas de fala, escrita e leitura. No entanto, achamos uma lacuna do Programa, visto que a gramática é uma componente da língua que deve ser ensinada, uma vez que possibilitará a identificação das dificuldades e a consequente consciencialização das estruturas linguísticas a usar em determinados contextos. Ela deve ser ensinada sim, mas com estratégias adequadas para levar à compreensão dos alunos.

Apresenta-se também uma listagem de livros e respetivos autores para uma leitura orientada em sala de aula e autónoma (livre) e acrescenta-se que esta lista deve ser acompanhada de variadas ações de promoção da leitura. Faz-se questão de deixar claro que se trata de uma proposta, não impedindo, por isso a referência a outras obras e autores que sejam considerados pertinentes em função do perfil dos alunos. Contudo, este corpus textual não é alicerçado predominantemente na literatura infantojuvenil cabo-verdiana, o que a nosso ver, contradiz, de alguma forma, com a pedagogia de integração.

Diante da fundamentação teórica que se apresenta para o ensino da Língua Portuguesa e, analisando a composição do Programa, dividido em duas competências (competência oral e competência escrita) denominadas, competências de base 1 e de base 2 respetivamente nota-se que não favorecem essa aprendizagem que se pretende, ainda que haja “apontamentos” relativos a gramática e uma lista de obras literárias que desde logo não é considerada suficiente.

#### **4.7 A competência escrita no Programa**

No bloco referente à expressão escrita que é o nosso foco de estudo diz-se que a escrita é um fator importante para o desenvolvimento do aluno no espaço sala de aula e não só. É atribuído um papel de relevo a esta componente, juntamente com as competências de leitura e da oralidade. De acordo com o Programa a competência de escrita tem subjacente a leitura, visto que estas são indissociáveis.

A competência de escrita é, hoje mais do que nunca, um fator predonderante ao desenvolvimento da cidadania e, de um modo geral, ao sucesso dos indivíduos, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas

curriculares. Pela sua complexidade, a aprendizagem desta competência exige ao aluno uma prática intensiva que permita a efetiva aquisição e aprimoramento das suas técnicas.

Efetivamente, poderíamos afirmar que a componente expressão escrita ocupa um lugar de grande importância no Programa, primando pela sua aprendizagem e sua aplicação em sala de aula e noutros contextos. No entanto, não encontramos referência, quer a atividades de escrita, quer a aspetos conceptuais que sustente uma aprendizagem significativa, como são exemplo, as etapas do processo de escrita e o contexto em que elas desenvolvem. Parece que não se tem a preocupação de proporcionar o prazer da escrita nos alunos. A escrita aparece aqui mais como um meio de desenvolver a compreensão da leitura, como que apenas uma técnica para se chegar aos saberes. O Programa de Português não prevê espaço para a criação escrita, colocando a tónica na escrita elaborada “a partir do texto e com o texto”, na contração, explicação e comentários de textos, modificando-os, continuando-os ou recriando-os, por exemplo, o espaço para a escrita expressiva e criativa, quer para textos de iniciativa própria ou para composição de tema livre, mostra-se reduzido.

Constata-se que a fundamentação teórica que subjaz ao Programa não consta nas sugestões de atividades que são apresentadas. E no que respeita aos conteúdos do 7º para o 8º ano parece não se ter em consideração o desenvolvimento tanto do ponto de vista cognitivo como experiencial; além disso note-se que no ponto as competências de base a diferença de exigência que é solicitada aos alunos do 7º e 8º anos radica no número de frases, sendo entre 15 e 20 frases e 25 a 30 frases respetivamente.

O Programa de Língua Portuguesa parece conferir à escrita um papel de relevo fundamentando, com teorias recentes, tentando desenvolver o gosto pela escrita e utilização de técnicas de recolha e de organização de informação. Porém, segundo o descrito neste texto regulador da prática pedagógica, ele não é esclarecedor relativamente ao desenvolvimento de competências de escrita, conduzindo, segundo Teixeira (2010:33), “(...) a uma atitude, inevitável, de questionamento sobre as práticas docentes, seja no que respeita ao ensino da língua, seja sobre a adequação do próprio Programa às necessidades sentidas pelos alunos”.

O novo Programa privilegia a prática da língua, nas suas diferentes modalidades: o oral e a escrita. Porém, estamos longe, parece-nos, de poder considerar que os textos programáticos em estudo contemplam de forma equilibrada a pedagogia do oral, da

leitura e da escrita. Este facto não deixará de ter, por certo, repercussões na situação atual do ensino e aprendizagem desta última componente, onde, como se sabe, os resultados não são positivos.

Sintetizando, podemos dizer, que após a leitura do Programa, que os seus conceitos (praticamente inexistentes) categorias e designações que se inscrevem no âmbito da aprendizagem da língua, não remetem para uma abordagem equilibrada entre os diferentes domínios do saber da Língua Portuguesa.



## **SEGUNDA PARTE - O ESTUDO**

Dividimos esta parte em dois momentos: no primeiro referimos as opções metodológicas que nortearam toda a pesquisa e no segundo, debruçamo-nos sobre a análise descritiva e respetiva interpretação dos resultados.

## **Metodologia**

Esta investigação, como qualquer outra que se centre na educação, pode definir-se “como uma pesquisa crítica orientada para a fundamentação de juízos de valor e decisões em educação com o objectivo de melhorar a acção educativa”. (Bassey 2002: 109)

Efetivamente, um trabalho desta natureza, para a sua concretização exige a eleição de um conjunto de métodos e técnicas de investigação adequadas para se poder atingir os propósitos previamente definidos. Deste modo, a escolha da opção metodológica constitui um fator de extrema importância para a construção do percurso da investigação.

Neste sentido, recorreremos a diferentes pesquisas sobre temas ligados às Ciências Sociais e Humanas que nos forneceram pistas sobre orientações metodológicas que um trabalho deste género exige e fomos adaptando cada procedimento às especificidades que revestem qualquer investigação.

Seja qual for o tipo de investigação que se realize, uma rigorosa análise de dados é fundamental, pois o principal objetivo de qualquer investigação é o conhecimento sobre a realidade. No entanto o modo de o conseguir difere consoante o modelo investigativo, o qual pode ser de índole quantitativa, qualitativa, ou mesmo uma combinação de ambos os métodos (quantitativo ou qualitativo).

O método quantitativo considera que todos os dados podem ser quantificáveis. É baseado na observação de factos, de acontecimentos ou de fenómenos. Permite a realização de um estudo com grandes amostras representativas enquanto que no método qualitativo a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são bases do processo. É uma pesquisa descritiva e os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva. O processo e o seu significado são os focos principais desta abordagem. (Reis, 2010)

A presente investigação, pela sua essência e respetivos objetivos, assume um carácter qualitativo, na medida em que a “fonte direta dos dados é o ambiente natural, (pelo que) interessa mais a descrição e a compreensão dos fenómenos do que a sua natureza; o significado e o sentido são mais relevantes do que os resultados em si”. (Sousa, 2005: 31).

Para além de ter um carácter qualitativo a nossa pesquisa insere-se dentro de um estudo de caso, visto ser “uma investigação de natureza empírica, para além de

apresentar um forte cunho descritivo. O estudo de caso mais do que uma metodologia é um desenho de investigação, porque penetra na realidade social, neste caso também escolar, aspeto que as quantificações e análises estatísticas nem sempre favorecem”. (Freixo, 2011: 109)

Na perspectiva de Merriam (1988) apud Carmo e Ferreira (1998) o estudo de caso qualitativo resume-se nas seguintes características: particular, descritivo, heurístico, indutivo, holístico e a planificação.

- ✓ **Particular-** porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno;
- ✓ **Descritivo-** porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado;
- ✓ **Heurístico-** porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;
- ✓ **Indutivo-** porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo;
- ✓ **Holístico-** porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação.

Deste modo, o trabalho que se pretende objetivar pode ser considerado como um compósito de estudo de caso descritivo interpretativo, avaliativo, plasmado na descrição do objeto de estudo, na análise documental e na “leitura” dos dados.

Ainda, e de acordo Cabral (2005: 54), quaisquer estudos que se empreendam sobre manual escolar, nomeadamente aqueles que o tomam como objeto de investigação, fundamentam-se necessariamente, na análise do seu conteúdo, mas de acordo com a intencionalidade que preside à pesquisa e pode desenvolver-se três campos distintos:

- Análise feita por leitores externos (controlo oficial) com o objetivo de verificar se os ME estão em conformidade com os programas e outras disposições curriculares, para validar a sua difusão;
- Análise levada a cabo pelos professores, com objetivo de selecionar um ME, entre os vários, com vista a sua adoção;
- Análise do investigador, orientada pela curiosidade e interesse científico que o deve acompanhar.

Ora, na nossa pesquisa, o campo de análise centra-se no terceiro campo, na medida em que temos “interesse” e “curiosidade” em saber se os manuais dos 7 e 8º

anos de escolaridade são adequados para o contexto de Cabo Verde, sendo o Português uma língua segunda; se os mesmos estão em conformidade com o Programa no que refere a competência da escrita e de como é trabalhada a componente expressão escrita nesses manuais escolares.

Geralmente, um estudo centrado em análise de manuais escolares envolve uma multiplicidade de aspetos materiais, científicos, didáticos e pedagógicos, formando uma teia complexa que conduz à necessidade do estabelecimento de prioridades no que refere aos critérios de análise, a fim de melhor poder organizar o seu próprio trabalho.

Como, também, é nosso propósito verificar de que forma o Programa e os manuais estão em sintonia e como é “trabalhada” a expressão escrita nos dois documentos pedagógicos, num primeiro momento da investigação fazemos uma leitura global do Programa dos 7º e 8º anos de escolaridade e, posteriormente, centramo-nos no bloco – Competência Escrita. Ressaltamos que o Programa em foco ainda se encontra em fase de construção, por isso com relação à sua referência não se encontrarão informações do ano de edição e nem a sua paginação. A numeração de páginas foi feita com base na cópia em formato digital, que foi facultada pela coordenadora da Unidade de Revisão Curricular, Dr<sup>a</sup>. Odete Carvalho do Ministério de Educação, por forma a facilitar o seu manuseamento.

A opção pelos 7º e 8º anos de escolaridade deve-se ao facto de estes serem os anos em que mantivemos maior contacto durante o tempo de lecionação em Cabo Verde.

Num segundo momento, procedemos à análise dos manuais escolares dos mesmos anos, tendo adotado como critério a observação do *saber-fazer e sugestões de atividades* constantes no Programa.

A nossa intenção inicial centrava-se unicamente nas secções de *Escrita e Escrita/Oralidade* dos manuais. No entanto, ao longo do percurso investigativo sentimos a necessidade de recorrer a outras componentes, nomeadamente a compreensão textual porque verificamos que algumas das atividades de escrita que o Programa sugeria se encontram, em termos estruturais, nas partes dedicadas à compreensão de textos.

Seguidamente, fizemos análise das propostas de escrita que são sugeridas nos dois manuais – 7º e 8º anos -, tendo presente o número de vezes, que “o aluno é

solicitado” a fazer produções escritas e se essas atividades contribuem (ou não) a desenvolver a competência de escrita dos aprendentes.

A análise foi efetuada com base numa grelha (ver anexo I) construída para o efeito, adaptada aos objetivos de estudo, com contribuições de diferentes autores que se debruçaram sobre assuntos relacionados com a análise de manuais dos quais destacamos Grosso (2007) e Carvalho (1999).

Consideramos que os dois manuais - *Manual de Língua Portuguesa 7º ano* e *Manual de Língua Portuguesa 8º ano* - em análise constituem uma amostra representativa, visto que englobam toda a população estudantil cabo-verdiana destes níveis de escolaridade. Os referidos manuais são recentes, cuja versão é experimental, por conseguinte não foram ainda “implementados”. Porém, prevê-se a sua introdução no sistema educativo no ano letivo 2012/13 somente em algumas escolas secundárias.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> As escolas que farão parte da experimentação dos novos manuais são as das ilhas de: **Santiago:** Escolas Secundárias Pedro Gomes, Alfredo da Cruz Silva, Carlos Alberto Gonçalves e Fulgêncio Tavares; **São Nicolau:** Escola Secundária Baltazar Lopes da Silva; **Santo Antão:** Escola Secundária do Porto Novo; **São Vicente:** Escolas Secundárias Jorge Barbosa, José Augusto Pinto e a Salesiana.

## Capítulo IV – Análise e Interpretação dos dados


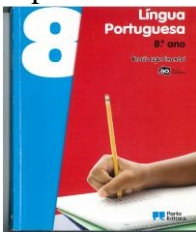
Neste capítulo focalizar-nos-emos na análise e na interpretação dos dados recolhidos nos manuais de Língua Portuguesa dos 7º e 8º anos.

### 1. A constituição dos corpora

Apresentamos em seguida, a ficha sinalética com elementos referentes a descrição externa dos manuais, ou seja, título, ano de escolaridade, autor (es), editor, data de publicação, tipo de material, número de páginas. Indicaremos também a organização global com as informações que constam dentro dos próprios manuais, aspetos como informação introdutória, estrutura dos manuais, exercícios integrados e outros aspetos.

#### 1.1 Organização Externa e algumas considerações sobre os parâmetros da ficha sinalética

Quadro 1- Descrição externa

<b>Título do Manual</b>	<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Editor</b>	<b>Data</b>	<b>Tipo de Material</b>	<b>Nº de páginas</b>
<i>Língua Portuguesa 7º ano</i> Versão experimental 	-7º ano	-Sofia Rente;  -Sónia Junqueira.	-Porto Editora.	-1ª Edição (2011)	Impresso	-143 páginas
<i>-Língua Portuguesa 8º ano</i> Versão experimental 	- 8º ano	-Ana Paula Sena;  -Maria Antónia Varela.	-Porto Editora.	-1ª Edição (2012)	Impresso	-192 páginas

- a) **Título** – os títulos dos manuais apresentam-se como uma referência importante, tendo em conta que são ilustrativos quanto ao público-alvo e quanto ao ano de escolaridade a que se destinam. Neste caso, a disciplina em questão é a de Língua Portuguesa e os anos a que se destinam são 7º e 8º anos de escolaridade.
- b) **Autores** – de acordo com Gérard e Rogiers (1998: 22) “os autores de um manual são fundamentalmente os que concebem e redigem o manuscrito, mobilizando para isso o saber e o saber-fazer que adquiriram com o decorrer dos anos”. Todavia, é nosso entender que esses autores devem ser conhecedores da conjuntura que rodeia o quotidiano do público cujos manuais se destinam, sobretudo quando se trata de recursos didáticos para alunos que têm uma língua materna diferente da dos autores. Ou seja, referindo particularmente ao facto de as autoras do manual do 7º ano - Sofia Rente e Sónia Junqueira - serem portuguesas e viverem em Portugal não lhes permite um conhecimento aprofundado de vivências, costumes e hábitos que caracterizam a população de Cabo Verde. Não pretendemos com isto dizer que não devem ser autoras de manuais escolares, mas antes reforçar que devem ser autoras em conjunto com autoras cabo-verdianas. Pois, certamente que a partilha de experiências e troca de opiniões será um reforço diversificado e intercultural, que se refletirá tanto na coconstrução do manual, como no conhecimento dos alunos (Grosso e Teixeira, no Prelo). Mas vejamos o caso particular dos manuais em foco:

No que concerne ao manual do 7º ano a *Criação intelectual* é de Sofia Rente e Sónia Junqueira, ambas autoras portuguesas e conseqüentemente, falantes nativas do português europeu. Já, no manual do 8º ano, as autoras, também indicadas de *Criação intelectual* são Ana Paula Sena e Maria Antónia Varela, cabo-verdianas e professoras de Língua Portuguesa. Retomemos, aqui, a ideia anterior e vejamos (algumas) vantagens e desvantagens em ambas as situações. No caso do manual do 7º ano:

- a) conhecem a norma padrão da variedade europeia do português;
- b) podem desconhecer o contexto cabo-verdiano;
- c) podem desconhecer como se ensina a língua portuguesa como língua não materna.

No segundo caso:

- a) as autoras conhecem o quotidiano de Cabo Verde;
- b) podem não conhecer com pormenor a norma europeia da língua portuguesa.

Diante desta situação podemos indagar a conceção dos dois manuais em termos de critérios utilizados, tanto em termos científicos, como sob o ponto de vista pedagógico.

Reforçamos que cremos que este trabalho pode ser feito em colaboração dos autores de ambos os países (Portugal e Cabo Verde), apresentando mutuamente as suas experiências, vivências e conhecimentos. Até porque a escolha dos autores dos manuais tem uma grande influência no produto final deste instrumento pedagógico e consequentemente na própria vida dos alunos.

- c) **Número de páginas** – o número de páginas de um manual é uma informação relevante, visto que fornece ao leitor a facilidade na localização dos conteúdos. Quanto aos manuais apresentados, a paginação (de 1-143 para o 7º ano, 1-192 para o 8º ano) é eficaz, tendo presente a capacidade de compreensão e perceção dos alunos, uma vez que para a faixa etária a que se destinam o total de páginas não deve ser em elevado número para que o manual, juntamente, com os das restantes disciplinas, não representem para os alunos um peso que possa trazer excesso nas suas mochilas. Como reiteira (Brito, 1999:140) segundo médicos especialistas, a criança deve transportar consigo apenas uma carga correspondente a 5% do seu peso e não mais de 15 a 20% do seu peso. Portanto um aluno, por exemplo, com uma idade compreendida entre os 10 e 12 anos (faixa etária considerada como um grupo de risco) e cujo peso se situe entre os 31 e os 46kg, só pode e deve transportar entre 3 a 4,7kg.

- d) **Datas/Editores** – os manuais em questão são recentes. São edições de 2011 para o 7º ano e 2012 para o do 8º ano, ambos da Porto Editora - editora portuguesa. O que se pode notar é que os manuais foram editados por uma editora portuguesa e não de Cabo Verde, o que, para além das desvantagens apresentadas anteriormente, os torna onerosos para o país.

As editoras desempenham um papel importante na conceção, fabrico, financiamento e difusão do manual, porém o que se nota é que se tem dado mais primazia às leis do mercado em detrimento do interesse dos alunos (famílias). Sendo



Cabo Verde um país de poucos recursos, este fator reflete, indubitavelmente, na elaboração de manuais.

É necessário pensar num manual que ao mesmo tempo reúna condições, como qualidade/preço, pelo facto de a população, na sua maioria viver sem grandes recursos para adquirir materiais escolares de elevados custos. Salienta-se, ainda, que julgamos que Cabo Verde poderia começar a pensar em desenvolver a sua própria indústria livreira, no que refere a recursos educativos, uma vez que já conta com 145.416 estudantes (pré-escolar, básico, secundário e médio) de acordo com o *Anuário da Educação* de 2010/2011, cerca de 30%<sup>9</sup> da população do país.

Entretanto, todo o processo de conceção dos manuais é dirigido pela Direção Geral do Ensino básico e Secundário<sup>10</sup> que é o responsável pela nomeação dos autores e todos os outros aspetos de negociação até ao produto final.

## **1.2 Organização global e algumas considerações sobre a organização global dos manuais**

Nesta parte consideramos os seguintes parâmetros:

- ✚ Informação introdutória - encontram-se aspetos de apresentação dos manuais;
- ✚ Organização interna - diz respeito ao modo como o conteúdo de cada módulo se apresenta e interliga;
- ✚ Exercícios/avaliação integrados - engloba exercícios ou fichas presentes que avaliam a aprendizagem dos conteúdos propostos;
- ✚ Outros aspetos - informações suplementares que geralmente aparecem no fim dos manuais.

Apresenta-se de seguida os quadros da organização dos manuais:

---

<sup>9</sup> Leitura feita a partir dos dados do *Anuário da Educação* de 2010/2011 e do Censo da População Geral realizado em 2010.

<sup>10</sup> “Lei Orgânica do Ministério da Educação Cultura e Desportos” I- Série do B.O. nº 36 de 5 de novembro de 2001.

Quadro 2 - Organização Global do manual do 7º ano

<b>Manual</b>	<i>Língua Portuguesa -7ºano-Versão experimental</i>
<b>Informação Introdutória</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nota de apresentação destinada aos alunos;</li> <li>- Estrutura do livro;</li> <li>- Informações de materiais que poderão ajudar na aprendizagem tais como dicionários, gramática, enciclopédia, prontuário, internet.</li> </ul>
<b>Organização Interna</b>	<p>- Contempla 3 Módulos: 1º módulo – <i>O começo da Viagem</i>, 2º módulo – <i>O decurso da jornada</i> e o 3º módulo – <i>A chegada ao destino</i>.</p> <p>No início de cada módulo aparecem os <i>saberes</i>, gerais e específicos que serão abordados.</p> <p>Ainda, encontram-se a numeração dos textos, com os respetivos títulos, tipo de textos e as atividades que serão desenvolvidos, dentre as quais destacamos: exercícios de compreensão, aplicação gramatical, atividades de escrita, leitura expressiva e lúdica, trabalhos de investigação, debates. Há uma outra parte, o <i>Saber Mais</i>, onde se encontram informações para apoiar na resolução dos exercícios.</p> <p>Os módulos iniciam com uma frase sugestiva do percurso letivo. Apresentam também diferentes tipos de texto - narrativos, dramáticos, descritivos, utilitários, líricos - e propostas de leitura integral nos dois primeiros módulos.</p>
<b>Exercícios/avaliação integrados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontram-se ao longo do manual vários exercícios de compreensão do texto, oralidade, escrita, gramática e também outras atividades/pesquisas.</li> <li>- No final de cada módulo há fichas de autoavaliação em que se propõe aos alunos a verificação dos conhecimentos que adquiriram em cada módulo</li> </ul>
<b>Outros aspectos</b>	-Bloco Gramatical/Fichas Informativas e glossário.

Quadro 3 - Organização Global do manual do 8º ano

<b>Manual</b>	<i>Língua Portuguesa -8ºano-Versão experimental</i>
<b>Informação Introdutória</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nota de apresentação destinada aos alunos;</li> <li>- Uma rubrica <i>Instruções</i> com indicações de como ter sucesso na aprendizagem;</li> <li>- Organização do manual e informações sobre atividades importantes de leitura e escrita;</li> <li>- Materiais que poderão ajudar na aprendizagem dos alunos, tais como</li> </ul>

	<p>dicionários, gramática, enciclopédia, prontuário e internet.</p> <p>E por último, recorda aos alunos as etapas da produção escrita (planificação, textualização e revisão).</p>
<b>Organização Interna</b>	<p>- Contempla 3 Módulos: no início dos módulos aparece os temas que serão trabalhados e também os <i>saberes</i>, gerais e específicos, que se espera que os alunos atinjam, com as respetivas tipologias textuais.</p> <p>No 1º módulo temos – (1) <i>A escola, um espaço de convivência e de desenvolvimento das competências</i>; (2) <i>Relatos de experiências pessoais</i> e (3) <i>A cultura de paz, amizade e solidariedade</i>; no 2º módulo – (1) <i>Expressão de liberdade e democracia</i>; (2) <i>Efemérides Nacionais: Carnaval, Páscoa e Dia Internacional da Mulher</i> e (3) <i>Textos publicitários</i> e (4) <i>Preservação Ambiental</i> no 3º módulo – (1) <i>Património Cultural</i>, (2) <i>Outros textos, outras culturas</i> e (3) <i>O texto dramático</i>.</p> <p>Apresentam-se os textos por números, com os respetivos títulos e as atividades que serão desenvolvidos, tais como trabalhos em grupo, de investigação, debates e também a parte do <i>Saber Mais</i>, onde os alunos se apoiam para resolver os exercícios.</p> <p>Encontram-se textos de diferentes tipos desde narrativos, dramáticos, líricos, utilitários e proposta de leitura integral no 3º módulo.</p>
<b>Exercícios/avaliação integrados</b>	<p>- Encontram-se ao longo do manual vários exercícios de compreensão do texto, oralidade, escrita, gramática e também outras atividades/pesquisas.</p> <p>No final de cada módulo há fichas de autoavaliação em que se propõe aos alunos a verificação dos conhecimentos que adquiram em cada módulo.</p>
<b>Outros aspetos</b>	<p>- Fichas informativas: Apêndice A- Bloco Gramatical e Apêndice B- Conceitos Literários;</p> <p>- Glossário.</p>

#### a) Informação introdutória

De acordo com Grosso (2007: 182):

“As informações englobam todo o tipo de dados que ocorre logo no início do manual, sob a forma de prefácios, notas, instruções ou explicações que são dadas pelo autor ou outrem; incluímo-las no descritor da organização global visto que podem ser relevantes quanto ao esclarecimento de vários elementos, como os relativos ao público, aos objectivos, à duração da aprendizagem, à progressão, aos conteúdos do manual e à concepção metodológica de ensino”.

Assim, sendo o manual do 7º ano na sua informação introdutória designada de *Apresentação* começa por uma advertência ao leitor, apelando ao seu uso para o melhor conhecimento da Língua Portuguesa. Também apresenta a forma como o manual está estruturado e as rubricas que poderão ser encontradas em cada texto. Por último, descreve-se os elementos que consideram importantes para apoiar o estudo.

No que concerne ao manual do 8º ano, na informação introdutória começa com a saudação ao aluno, em seguida, enumera alguns passos importantes que o aluno tem que ser capaz de fazer para atingir o sucesso na aprendizagem. Faz ainda referência à estrutura global do manual e a outras atividades e materiais auxiliares que são importantes para o desenvolvimento das capacidades e conhecimentos. Por fim, recorda as três etapas da escrita (planificação, textualização e revisão), explicando em que consiste cada uma destas fases e o que o aluno deve desenvolver.

#### **b) Organização interna**

No que tange a organização interna Grosso (2007: 184) afirma que

“além do número de unidades que constituem o manual, esquematiza-se a composição de cada uma unidade, a qual é representativa da concepção pedagógica que a enforma, sendo desejável que os elementos seleccionados interajam de modo a tornarem-se num conjunto coerente em consonância com as necessidades do público-alvo e os objectivos do manual (ou do curso) visados. A estrutura das unidades é diferente conforme o manual, podendo variar dentro do mesmo conjunto pedagógico ou manual”.

Nos dois manuais observados, encontramos a sua estrutura organizada por módulos. Todos contêm três módulos e a estrutura interna dos mesmos não sofre grandes alterações, basicamente têm a mesma composição. A partir do texto seguem-se: exercícios de compreensão, de produção escrita, da oralidade e exercícios gramaticais de tipo estrutural. A estrutura interna destes manuais é semelhante aos de português língua materna, que encontramos, por exemplo em Portugal.

Os módulos iniciam com os *saberes*, gerais e específicos, que se espera que os alunos atinjam e que, supostamente, são os mesmos que constam no Programa. Porém, ao analisarmos o manual do 7º ano reparamos que os *saberes* correspondem aos conteúdos e textos com os quais os alunos vão deparar ao longo do manual - texto

narrativo, poema, carta, notícia, adivinha - e no do 8º ano, os *saberes* referem-se, especificamente aos objetivos - classificar palavras, elaborar uma entrevista, debater temas do quotidiano - o que demonstra que os critérios de elaboração dos manuais, para além de não serem uniformes na sua própria conceção, uma vez que se enformam como conteúdos e como objetivos, também não estão assentes nos saberes constantes do Programa. Deste modo, parece-nos relevante sublinhar a importância de um trabalho articulado e de parceria, quer no que respeita ao texto que regula a prática pedagógica – Programa -, quer no que concerne ao trabalho em equipa(s) na construção de manuais escolares. Um trabalho partilhado e de conjunto é, em nosso entender, uma mais valia tanto para os “produtores de conteúdos”, como para os alunos, em virtude de estes “receberem” um produto pensado e refletido, sustentado pela colegialidade científica e pedagógica.

Os textos encontram-se agrupados por temas, o que em nosso entender é um aspeto que pode facilitar as aprendizagens dos alunos. Notamos, no entanto, que esse facto pode ser limitador, se o processo de ensino e de aprendizagem ficar confinado a esses textos. Consideramos importante que os textos constantes, nos manuais, sejam pontos de partida para outros caminhos que possam ir ao encontro de interesses, gostos e necessidades sentidas pelos alunos, pois as turmas são heterogéneas e cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, apesar de sabermos que são um recurso de elevada importância, seja para professores e alunos, seja para as próprias famílias. (Teixeira, 2011)

### **c) Exercícios/avaliação integrados:**

As atividades propostas foram agrupadas nos seguintes parâmetros: compreensão de textos, oralidade, escrita, gramática e outras atividades onde podemos encontrar trabalhos de pesquisa que podem ser elaborados com recurso as outras disciplinas do currículo. Embora não sejam contempladas todas estas atividades de forma sistemática nos manuais, nota-se alguma preocupação e consciência por parte dos autores em desenvolver atividades que contemplem o - ouvir, falar, ler e escrever - o que é um aspeto positivo a realçar. Também, no final de cada módulo pode-se encontrar fichas de autoavaliação, em que os alunos podem visitar os conteúdos estudados ao longo do módulo para verificar as suas aprendizagens.

#### **d) Outros aspetos:**

Na parte final dos manuais podemos encontrar blocos gramaticais e glossários. São informações complementares que poderão ajudar os alunos ao longo do ano escolar a compreenderem melhor as atividades e conteúdos que são propostos.

Consideramos esta parte final como um ponto positivo, visto que os alunos têm muitas dificuldades em adquirir materiais para além dos manuais que, na maioria dos casos, é o único instrumento de apoio de que dispõem para a sua aprendizagem. Assim, com esses blocos poderão ter acesso a informações complementares que os ajudarão a desenvolver as atividades, suprimindo, desta forma, a falta de gramáticas e dicionários.

No contexto de Cabo Verde a elaboração de materiais complementares não seria de todo viável porque os pais e encarregados de educação não teriam como suportar tais custos e também muitos têm mais de que um filho a frequentar a escola, o que dificulta ainda mais o acesso a materiais de ensino. Como afirma, Maritza Rosabal (1998)<sup>11</sup> os manuais em Cabo Verde convergem-se num documento único, quando se vai as escolas em vez de ver o programa como um documento central vê-se o manual. Portanto, os manuais detêm o primeiro lugar entre os recursos educativos neste país, o que é explicável, pois a Administração Central não tem poder económico para adquirir outros materiais, as crianças tem pouco contacto com os livros, os professores não tem hábitos de construir o seu próprio material didático e além disso não há tradição na utilização de recursos, tais como postais, jornais, rótulos de embalagens. Com isto, todo o processo centra-se muitas vezes nos próprios manuais. Julgamos que, apesar de o país ter recursos económicos limitados, esta situação se poderia ultrapassar com o repensar da política educativa do país e com a formação contínua de professores (Azevedo & Teixeira, 2011), a fim de estes aprenderem a construir os materiais didáticos, complementares aos manuais, para usarem nas suas próprias turmas.

## **2. Conceção e organização gráfica dos manuais**

O grafismo do manual deverá ser um aspeto importante e apelativo. Deverá dispor-se com rigor, equilíbrio, coerência e clareza ao longo do manual para facilitar e

---

<sup>11</sup> Conferir em ALCOBIA (2010:210) - Entrevista realizada à Dr<sup>a</sup>. Maritza Rosabal no âmbito da dissertação de mestrado *Alfabetização em CV – Um processo isomórfico sociocultural* (1998)

motivar a aprendizagem dos alunos. Reforçando esta ideia Grosso (2007: 225) diz que “a mensagem visual influi positiva ou negativamente na forma de aprender/ensinar, motivando ou pelo contrário dificultando a aprendizagem.”

Assim sendo, a seleção das imagens nos manuais deve ter em conta o público-alvo a que se destina, assim como as características culturais deste mesmo público de maneira a que as mesmas se adequem ao contexto de aprendizagem e às necessidades dos aprendentes.

Focalizamos a nossa análise sobre a conceção gráfica dos seguintes aspetos: as suas ilustrações - fotografias, figuras, desenhos, pinturas, -; quadros e esquemas; aspetos tipográficos como o formato das letras, a paginação, o espaçamento.

Uma boa conjugação de todos estes fatores enunciados pode constituir um elemento de extrema importância, isto porque um manual atrativo constitui um material de incentivo para à aprendizagem, sobretudo das crianças e adolescentes.

Em termos de conceção gráfica, o manual do 7º ano é bastante colorido e atrativo num primeiro contacto. Apresenta a cor como um elemento preponderante. Tem uma capa colorida, refletindo a imagem de uma criança de braços sobre vários livros. A contracapa representa o mapa da República de Cabo Verde, a bandeira, a insígnia e o hino nacional.

Em relação aos módulos, cada um é destacado com uma cor diferente, distinguindo-os ao longo do manual.

Falando especificamente das imagens do manual, podemos dizer que na sua totalidade apresentam correlações com os textos. Parecem ser adequadas ao público-alvo - alunos da faixa etária dos 11 - 15 anos -, porém em alguns casos, meramente pontuais, encontramos algumas imagens que consideramos desconexas do texto, como são exemplos as imagens das páginas 47 e 82, uma vez que se revelam infantis, para a faixa etária em que se encontram os alunos. Nesta fase os alunos transitam para a adolescência e os interesses, curiosidades, gostos começam a mudar. Um outro caso, verifica-se na imagem da página 31, que não é totalmente ilustrativa num primeiro contacto do texto com a figura, só com a leitura do texto que se vê essa correlação. O texto em questão trata de um emigrante que regressa à terra e a imagem reflete uma personagem que segura uma máquina fotográfica e um outro instrumento que não se consegue identificar pela imagem, só se sabe que é um gravador com a leitura do texto (pode-se conferir todas as imagens em anexo II). Uma outra situação é que o manual

não apresenta nenhuma banda desenhada, o que a nosso ver é uma deficiência porque esse tipo de texto desperta curiosidade nos alunos.

Quando analisamos as imagens autênticas do manual constatamos que este apresenta várias, porém, a maioria não espelha a realidade cabo-verdiana, contrariando a ideia de Correia e Matos (2001: 131) que afirmam que o manual escolar é “uma referência incontornável dos sistemas educativos, enquanto agentes difusores de uma dada cultura científica e de uma determinada identidade nacional”. Podemos assim dizer que, em relação ao manual do 7º ano, notamos a ausência de algo mais que se identifica com o contexto nacional e o seu povo.

É relevante centrar-se na elaboração de manuais que abarquem mais sobre as concepções ideológicas e teorias acerca da realidade em que se vive para que a aprendizagem se torne significativa. Como afirma Morgado (2004) um manual de qualidade deve ter desenhos, fotografias e ou esquemas pertinentes e ainda recorrer a experiências do quotidiano das crianças. A identidade nacional não aparece explícita aqui no manual, a única imagem que reflete Cabo Verde, para além das que aparecem no início dos módulos é a imagem de um escritor cabo-verdiano, Germano Almeida. As restantes são fotografias de paisagens emblemáticas do mundo e desenhos que servem para ilustrar o texto.

Quanto à paginação, ela é bem feita, clara para todos. Em relação a coloração, não é excessiva ao ponto de atrapalhar a concentração dos alunos. Os títulos são sempre destacados em relação ao texto. Existe estética na apresentação das imagens, o que apresenta conforto e legibilidade e também um bom equilíbrio entre espaços em branco, textos e imagens.

O manual tem uma boa característica material. É feito de um material resistente que mesmo com muito manuseamento consegue resistir. É de formato A4, o que se considera adequado ao nível etário do aluno.

Todos os quadros informativos e os respetivos textos encontram-se bem ordenados, facilitando a sua leitura.

Para finalizar, podemos avançar que no manual do 7º ano, as imagens, a cor e o aspeto gráfico têm um papel relevante, contribuindo assim para tornar o livro mais atrativo.

No que tange ao manual do 8º ano, este revela uma concepção gráfica praticamente idêntica à do manual do 7º ano. Tem o mesmo formato - A4 -, as mesmas



cores no interior do texto, a mesma configuração em termos de divisões, a mesma contracapa, com diferença apenas nas cores - uma é laranja e a outra é azul. Em relação à capa do manual do 8º ano, esta ilustra uma mão a escrever num caderno com um lápis. Apresenta a mesma insuficiência de textos em banda desenhada.

Quanto às imagens autênticas, este apresenta um número maior em comparação com o do 7º ano. O que se nota é uma consciencialização por parte dos autores da importância de imagens autênticas para o ensino e aprendizagem dos alunos. Encontramos várias imagens que se identificam com a realidade cabo-verdiana (Anexo III). As imagens apresentam sempre correlação com os textos e não são exageradas no sentido de distrair os alunos do seu objetivo principal.

Os títulos aparecem sempre com diferentes cores de módulo para módulo, destacando-se assim, em relação ao texto, facilitando a sua legibilidade. Existe um bom equilíbrio entre espaços em branco, textos e imagens.

Os quadros informativos, tabelas e textos encontram-se bem ordenados, facilitando, a sua compreensão.

Em termos de paginação consideramo-la adequada e clara.

Deste modo, podemos concluir que, em relação a estes dois manuais, houve uma certa progressão em termos gráficos do manual do 7º para o do 8º ano. Também é visível a semelhança entre os mesmos, parecendo que um serviu de modelo para o outro o que parece demonstrar que não foi tido em conta o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois no 8º ano têm, certamente, outros interesses e preferências.

### 3. Análise comparativa do Programa e dos manuais dos 7º e 8º anos

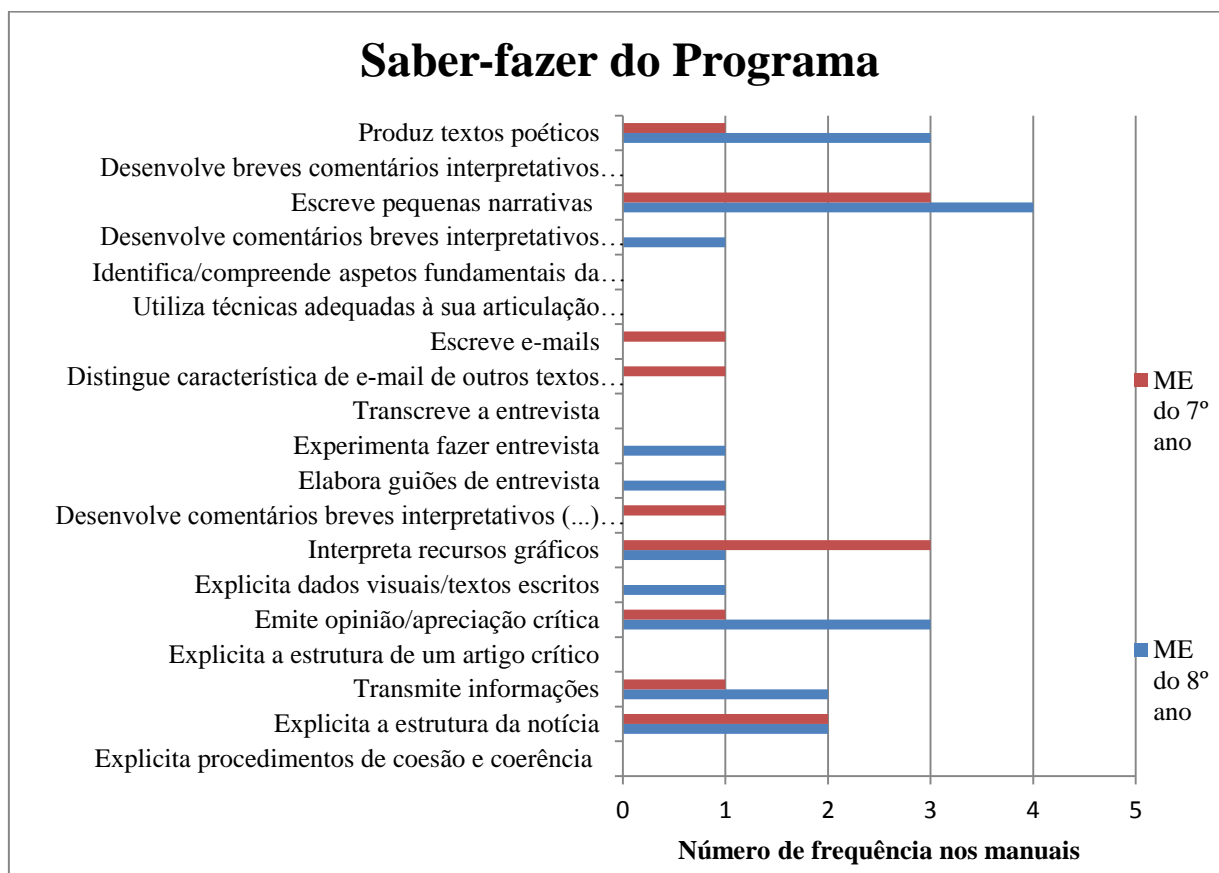


Gráfico 1 - Comparação do *saber-fazer* do Programa e dos manuais dos 7º e 8º anos de escolaridade.

Comparando o *saber-fazer do Programa* e dos dois *manuals* em estudo podemos notar que existe uma diferença significativa entre ambos.

No que refere ao *saber-fazer do Programa e do manual do 7º ano*, os resultados revelam que o manual contém os seguintes itens do *saber-fazer do Programa*: explicita a estrutura da notícia (2)<sup>12</sup>; transmite informações (1); emite opinião/apreciação crítica (1); interpreta recursos gráficos (3)<sup>13</sup>; desenvolve comentários breves interpretativos escritos a propósito de várias sequências (1); distingue as características do e-mail de

<sup>12</sup> Frequência do tipo de proposta.

<sup>13</sup> *Idem*.

outros escritos do seu conhecimento em termos de conteúdo, forma, apresentação (1); escreve e-mails (1); escreve pequenas narrativas (3)<sup>14</sup>; produz textos poéticos (1).

Os outros *saber-fazer* como por exemplo: explica procedimentos de coesão e coerência; explicita a estrutura do artigo crítico; explicita dados visuais/textos escritos; elabora guiões; experimenta e transcreve entrevista; utiliza técnicas adequadas à sua articulação sintática global, estruturas linguísticas específicas, finalidades e funções do oral/escrito; identifica/compreende aspetos fundamentais da comunicação linguística no modo oral e no modo escrito; desenvolve comentários breves interpretativos escritos a propósito dos textos ou excertos da literatura oral e dos textos ou excertos literários; desenvolve breves comentários interpretativos escritos a propósito dos textos poéticos não são mencionados no manual.

Ora, parece-nos, após leitura do Gráfico 1 - *Comparação do saber-fazer do Programa e dos manuais dos 7º e 8º anos de escolaridade*, que é o momento adequado para relembrar que na opinião de Castro (1995) os “Programas determinam os objectivos educativos entendidos como fundamentais mediante orientações curriculares e os manuais escolares surgem associados a uma função recontextualizadora com maior ou menor proximidade das orientações propostas nos textos programáticos.” O que se nota neste caso é que a proximidade do manual com as propostas programáticas não é elevada. O que o programa propõe aparece em menor número no manual, mostrando um desfazamento entre estes dois “instrumentos didáticos”. Será que as autoras de manuais (des)conhecem o *Programa*? Ou será que, precisamente pelo conhecimento do mesmo, consideram que este é lacunar, tendo em conta as necessidades dos alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade? Haverá um trabalho efetivo de articulação entre a equipa que elabora o *Programa* e as autoras que constroem o manual?

Em relação ao manual do 8º ano, o gráfico permite reiterar que os *saber-fazer do Programa* que aparecem no manual são: explicita a estrutura da notícia (2)<sup>15</sup>; indica aos alunos que transmita informações (2)<sup>16</sup>, emita a sua opinião/apreciação crítica (3)<sup>17</sup>; dá a indicação para explicitar dados visuais/textos escritos (1); também, para interpretar

---

<sup>14</sup> *Idem.*

<sup>15</sup> *Idem*

<sup>16</sup> *Idem*

<sup>17</sup> *Idem*

recursos gráficos (1); apela à elaboração de guiões e promove a experimentação de fazer entrevistas (1); solicita que se desenvolvam comentários breves interpretativos escritos a propósito dos textos ou excertos de literatura oral e de textos ou excertos literários (1); e “leva” os alunos a escrever pequenas narrativas (4)<sup>18</sup> e a produzir textos poéticos (3)<sup>19</sup>.

No que diz respeito aos *saber-fazer*: explicita a estrutura do artigo crítico; desenvolve comentários breves interpretativos orais e escritos a propósito de várias sequências; transcreve entrevista; distingue as características do e-mail de outros escritos do seu conhecimento em termos de (conteúdo, forma, apresentação); escreve e-mails; utiliza técnicas adequadas à sua articulação sintática global, estruturas linguísticas específicas, finalidades e funções do oral/escrito; identifica/compreende aspetos fundamentais da comunicação linguística no modo oral e no modo escrito; desenvolve breves comentários interpretativos a propósito dos textos poéticos não aparecem nenhuma vez no manual.

Numa análise de conjunto de ambos os dados ressalta que a maioria dos *saber-fazer do Programa* que é abordado no 7º ano também aparece no 8º ano. Todavia, também sublinhamos que há itens do *saber-fazer* que não constam em nenhum dos manuais: “desenvolve breves comentários interpretativos escritos a propósito dos textos poéticos”; “identifica/compreende aspetos fundamentais da comunicação linguística no modo oral e no modo escrito”; “utiliza técnicas adequadas à sua articulação sintática global, estruturas linguísticas específicas, finalidades e funções do oral/escrito”; “Transcreve a entrevista”; “explicita a estrutura de um artigo crítico” conforme se regista no gráfico em foco. Assim sendo, e como já houve oportunidade de mencionar anteriormente, parece que o desenvolvimento cognitivo do aluno é considerado de um modo muito particular, porque um aluno “mais adulto”, supostamente consegue “fazer” mais “saberes”.

Dos pontos do *saber-fazer do Programa* que acabamos de referir, é nossa convicção que todos são importantes, em virtude de todos eles terem um “ponto base” comum – a escrita. Acresce ainda questionarmo-nos sobre a importância atribuída pelas autoras dos manuais ao *saber-fazer* – explicita procedimentos de coesão e coerência, na

---

<sup>18</sup> *Idem*

<sup>19</sup> *Idem*

medida em que este “ponto” não consta no manual do 7º ano. Será que as autoras partem do pressuposto que esta aprendizagem já foi feita em anos anteriores e por essa razão não ser necessário voltar a “falar” sobre ela? Se assim for, poderemos colocar a hipótese de a equipa de elaboração do novo Programa não estar a fazer a devida articulação entre os diferentes ciclos. No entanto, parece-nos que há ainda outra hipótese a ser colocada: Estarão os manuais a servir de ponto de partida para a elaboração do próprio Programa e uma vez que estes são experimentais ter-se verificado esta ausência e o Programa “forçar” em revisão futura destes instrumentos a inclusão deste item? Se tivermos em conta que “redigir é a capacidade que cada escrevente detém, para representar o seu pensamento através do sistema gráfico de escrita, tendo em atenção a finalidade e o tipo de texto que pretende construir, materialidade gráfica, a pontuação, a seleção de vocábulos, a sintaxe, as conexões textuais, a organização textual, de modo a que se obtenha um texto coerente e coeso...” (Teixeira, 2010a: 206), consideramos ser essencial que o Programa se detenha sobre a escrita de modo mais incisivo, a fim de que os próprios manuais escolares deem à escrita o destaque que sabemos que esta aprendizagem merece, não só em termos científicos e pedagógicos, mas também à frequência com que deve ser trabalhada.

Vejamos, agora, a articulação que existe entre as *sugestões de atividade do Programa* e os *manuals escolares*. Para tanto, atentemos no Gráfico 2 - *Comparação das sugestões de atividades do Programa e dos manuais dos 7º e 8º anos de escolaridade*.

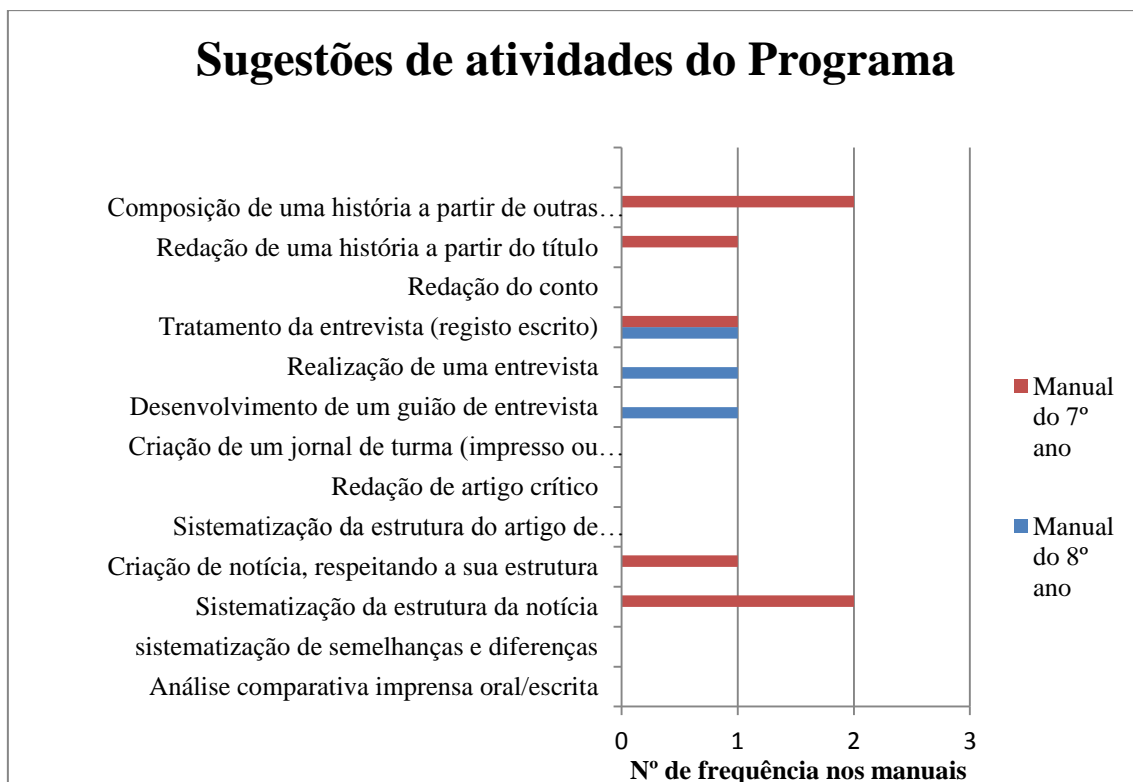


Gráfico 2 - Comparação das *sugestões de atividades* do Programa e dos manuais dos 7º e 8º anos de escolaridade

Através da análise deste gráfico, constatamos que as *sugestões de atividades do Programa* que se encontram no manual do 7º ano são: sistematização da estrutura da notícia (2); criação de notícia (1); tratamento da entrevista (1); redação de uma história a partir de um título (1); composição de uma história a partir de outras (pela supressão, alternância, acréscimo) (2). Ainda, de acordo com as informações da leitura do gráfico vê-se que o manual do 8º ano apresenta como sugestões de atividades do Programa os seguintes: o desenvolvimento de guião (1); tratamento da entrevista (registo escrito) (1); realização da entrevista (1).

Embora, tenhamos registado a existência destas sugestões de atividades, conforme se pode observar no Anexo V, julgamos serem em número reduzido; cremos que a prática e o treino das situações indicadas, e de outras, serão uma mais valia para o desenvolvimento de competências de escrita. Note-se que os alunos que frequentam, sobretudo, o 8º ano, estão perto de atingir o final do ensino básico obrigatório, conforme se perspetiva de acordo com a revisão curricular e o Ante-Projecto de Decreto-Legislativo que altera a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.

e, por essa razão, poderão não ter mais contextos de aprendizagem formal, em contexto escolar.

Os itens que não constam no manual, do 7º ano, são: análise comparativa imprensa oral/imprensa escrita; sistematização das suas semelhanças e diferenças; sistematização da estrutura do artigo de apreciação crítica; realização de uma entrevista; desenvolvimento de um guião de entrevista; redação de um artigo crítico; criação de um jornal de turma; redação de conto e os que não se observam no manual, do 8º ano são: criação de uma notícia; sistematização da estrutura do artigo de apreciação crítica; redação de artigo crítico e criação de um jornal de turma. Mais uma vez notamos discrepância entre o texto que regula a prática pedagógica e os manuais escolares utilizados por professores e alunos, ainda que ambos os documentos estejam em fase de construção.

Em síntese, face às informações que obtivemos, estamos em crer que o Programa de Língua Portuguesa nem apresenta muitas sugestões de atividades para os dois anos em estudo, nem as diversifica. Achamos que para um ano letivo, o número de atividades que o Programa sugere, não desenvolve significativamente a competência de escrita dos alunos. Fazendo a comparação entre o Programa e os manuais, estes deveriam ser produtos da política educacional que vigora num determinado contexto de ensino e, consequentemente, também supor concepções e teorias acerca da realidade em que se vive, o que não se verifica.

E como refere Grosso (2007: 178):

“Subjacentes à organização global de um manual estão práticas pedagógicas ou teorias e métodos de ensino/aprendizagem que reflectem as exigências de programas ou a opção dos autores por uma dada concepção. Nem sempre o manual tem uma linha orientadora metodológica dependente de uma aparelhagem teórica da didáctica das línguas; ela é sobretudo empírica, dependente da experiência de autores ou do modo como eles próprios aprenderam a língua (...)”.

Parece-nos, então, que deve haver um trabalho de equipa cuja constituição integre, para além de investigadores e especialistas das diferentes áreas, professores que estejam no terreno, pois é nossa convicção, que estes terão uma noção mais efetiva das reais necessidades dos alunos. A nosso ver uma compreensão adequada dessas reais

necessidades dos alunos também passa por um estudo, de origem governamental, dos resultados que os alunos obtêm nas diferentes competências, sejam eles de caráter linguístico e sociolinguístico, sejam de âmbito pragmático. (Teixeira, 2011)

E como já tínhamos referido no enquadramento teórico a competência de escrita é um fator indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos. Pela sua complexidade, a aprendizagem desta competência exige ao aluno a ativação e o treino de mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve e somente a sua prática é que permite a efetiva aquisição das suas técnicas.

Deste modo, o Programa devia alargar o seu leque de sugestões para a efetiva aquisição e desenvolvimento desta competência que se tem como fulcral no processo de ensino e aprendizagem. Note-se, ainda que, e acordo com Brito (1999), manual e o programa não devem desenvolver apenas a aquisição do saber-fazer, mas também a do saber-ser, ajudando o aluno a encontrar o seu lugar no quadro social, familiar, cultural e nacional em que está inserido.

Aludimos, também a Morgado (2004) que defende que um manual para atingir um bom nível de qualidade deve apresentar no seu conteúdo aspetos que o identificam com o Programa Oficial daquela disciplina mas em simultâneo introduzir novos conteúdos para além dos previstos no Programa.

Através desta afirmação podemos dizer que os manuais analisados apresentam aspetos que se identificam com o Programa, porém acrescentam outros que não estão previstos, como tivemos oportunidade de mostrar. Todavia, não devem “faltar” os que estão indicados no Programa, com vista a um ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, fundamentando-se, primordialmente nas necessidades da sociedade a que pertencem.

O que acontece em Cabo Verde, como afirma Maritza Rosabal (1998)<sup>20</sup> é que o manual aparece como documento central nas escolas e o programa não é valorizado. Centrou-se mais na elaboração dos manuais do que na elaboração do Programa. Mas os programas é que devem dar sustentabilidade e orientação ao ensino juntamente com os manuais e não ao contrário, manuais.

---

<sup>20</sup> Conferir em ALCOBIA (2010:210) - Entrevista realizada à Dr<sup>a</sup>. Maritza Rosabal no âmbito da dissertação de mestrado *Alfabetização em CV – Um processo isomórfico sociocultural* (1998)



Deve-se reformular os programas e manuais sob uma perspetiva que tome em consideração a realidade cultural, as capacidades de expressão, comunicação e criação dos destinatários e, igualmente importante, o facto de o português não ser a língua materna dos alunos de Cabo Verde.

Vendo as sugestões propostas verifica-se claramente o que Amor (1993) alude, que o próprio “sistema escolar” é que contribui para a desertificação do território da escrita. Ela acrescenta ainda que o artificialismo, escassez de situações de escrita, vazio na orientação, imprecisão na avaliação é que fazem muitas vezes que a escrita não atinja o nível que tanto se deseja nos alunos.

Seguidamente, procedemos a um levantamento de atividades de escrita que constam nos manuais, referindo o número de vezes que aparecem nos dois manuais e qual o processo de escrita que é valorizado (planificação, redação, revisão ou se ambos de forma equilibrada). Veja-se o Gráfico 3 - *Propostas de escrita nos manuais*.

#### 4. Análise das atividades de escrita presentes nos manuais

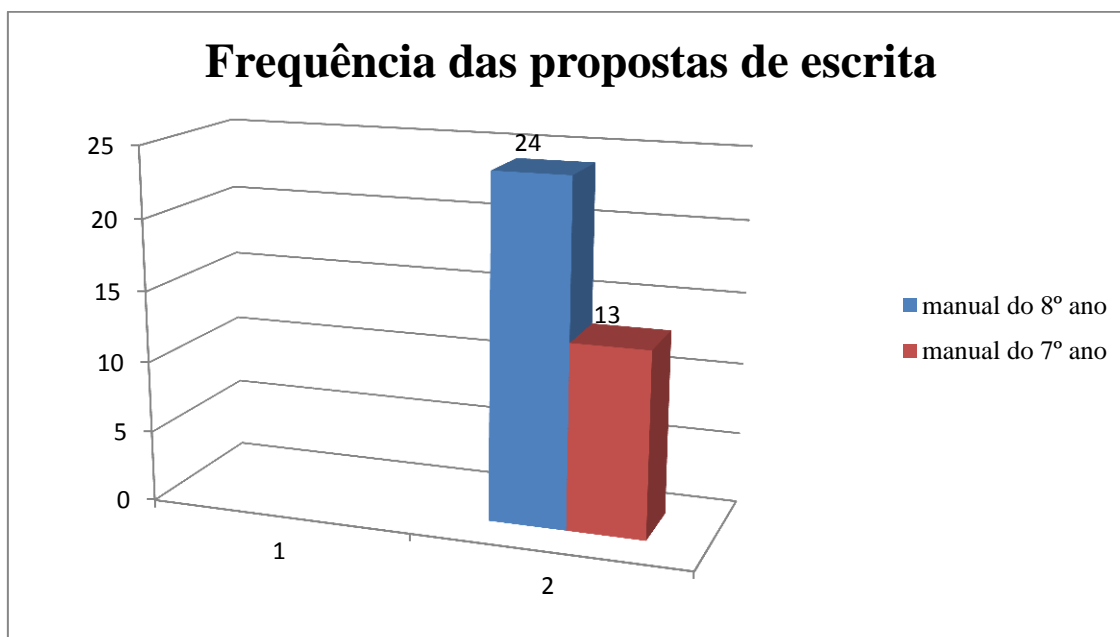


Gráfico 3 - Propostas de escrita nos manuais

A partir do gráfico 3 pode-se ver que as propostas de escrita variam nos dois manuais analisados. Constata-se uma diferença em termos de número de atividades do manual do 7º para o do 8º ano. Nota-se que houve um acréscimo de solicitações das atividades de escrita, sendo de 13 para 24 propostas, respetivamente.

Analisando o número de oportunidades de escrita no manual do 7º ano podemos afirmar que não é suficiente para perceber e refletir sobre o que o ato de escrita implica. De acordo com Pereira (2002) compreender a função e a natureza do sistema de escrita levanta problemas para além da prática periódica, da vontade ou gosto pela escrita.

Com relação ao manual do 8º ano podemos constatar que aumentou quase o dobro do número de propostas de escrita, registando uma evidente progressão.

Comparando as atividades de escrita que o Programa propõe e as que aparecem nos manuais (ver anexo IV) notamos que as seguintes atividades dos manuais não aparecem explicitadas no Programa. O manual do 7º ano sugere a elaboração de regulamento, carta, slogan, lengalenga e o do 8º ano propõe a elaboração de documentos de compromisso, slogans, diários, receitas, mensagens de agradecimentos, bandas

desenhadas, escrita de textos dramáticos. Se no manual devem constar os objetivos e conteúdos do Programa, nestes casos isto não se verifica.

Analisando ainda, as propostas à luz dos processos de escrita e de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, salienta-se que a maioria das atividades aponta para a componente da redação. Como exemplos apresentamos algumas dessas atividades (conferir outras atividades em anexo IV):

**Manual do 7º ano - atividade 1 (p. 11)**

1. Todos reconhecemos a importância das regras e do seu cumprimento para o bom funcionamento de uma aula. Nessa medida, propomos-te que elabores com os teus colegas o **Regulamento** da disciplina de Língua Portuguesa.

**Manual do 8º ano - atividade 8 (p. 59)**

1. A partir de algumas ideias retiradas dos trabalhos produzidos pelos grupos, redige um texto com características poéticas. No teu texto, deves abordar o tema da Liberdade e usar comparações. Vê os exemplos:

- Ser livre é ter asas como um pássaro.
- Ser livre é voar como o vento.
- Ser livre é correr livremente como a água de um rio.
- Ser livre é...como...

A partir destas atividades podemos notar que aos alunos é, simplesmente, solicitado que realizem as atividades, sem uma indicação prévia de como proceder a sua realização e que passos devem dar.

Assim, confirma-se a opinião de Carvalho (1999: 115) ao referir que “texto enquanto produto prevalece, na maioria dos casos, sobre o processo de construção e a problematização do acto de escrita raramente acontece.”

Os manuais propõem atividades de produção escrita na sua maioria na sequência de atividades de leitura (ver anexo IV).

**Manual do 7º ano - atividade 8 (p. 70)**

1. Como verificaste, o poema de Sebastião da Gama é construído em torno de um simples objeto do dia a dia: o guarda-chuva.

1.1. Propomos-te que, à semelhança deste poema, elabores um soneto sobre qualquer objeto de que gostes muito. Para tal, deves seguir algumas regras importantes:

- depois de teres selecionado esse objeto, relembra a estrutura externa de um soneto (poema constituído por quatro estrofes – duas quadras e dois tercetos) e obedece às regras da sua elaboração;
- assegura-te de que os versos do teu poema rimam;
- enriquece o teu texto poético com alguns recursos expressivos.

### **Manual do 8º ano - atividade 7 (p. 51)**

1. Retira informações do texto da página anterior, sobre Sophia de Mello Breyner Andresen e completa o quadro que se segue, organizando-o.

Datas	Facto relacionado com a vida da escritora
6 de novembro de 1919	
12 anos depois	
A partir dos 24 anos	
Aos 84 anos	

2. Com a ajuda da biblioteca da tua sala ou da escola, ou então nas semanas de leitura, procura ler uma das obras desta autora. Em seguida, com a ajuda do/a professor/a, faz uma recensão da obra que leste.

Este aspeto conduz a que o aluno possa eventualmente escrever em quantidade, mas não necessariamente em qualidade e de forma espontânea.

Neste sentido Amor (1993: 131) refere que “...desbloquear a escrita não significa apenas, suscitar a produção fácil e imediata e esgotá-la nesse primeiro gesto. Pelo contrário, a formação para a escrita implica tomar consciência de que escrever é difícil, exige apuro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciamento crítico”.

Vemos que o manual coloca a tónica nos produtos de escrita e não na prática e reflexão sobre o processo de escrita.

O privilegiar do produto em detrimento do processo é visível nas indicações metodológicas e nos processos de operacionalização dos objetivos com enumeração de diferentes tipos de textos que os alunos devem produzir: carta, guião de entrevista, notícia, texto narrativo, poemas. Mas nesse processo de operacionalização, nada é indicado em termos efetivamente processuais.

Um outro caso é: o manual do 7º ano propõe a produção de um texto narrativo de 20 a 25 linhas: Atividade 4 (p. 27)

1. Relembra a última frase do texto:

“Eu, quanto àquela gente, tinha razões para acreditar poder enfrentar os maiores exercícios que conduzissem contra mim, caso fossem todos do tamanho daquele que eu vira.” (II. 38-40).

1.1. Propomos-te que, a partir desta frase, redijas o desfecho da história. Assim, num pequeno texto narrativo (**máximo de vinte e cinco linhas**), imagina o que terá sucedido entre Gulliver e as pequenas criaturas que o prenderam. Não te esqueças de:

- Respeitar as três etapas da escrita;
- Utilizar um vocabulário variado e expressivo;
- Verificar a ortografia;
- Construir um texto ordenado e coerente;
- Pontuar o texto com correcção.

Contudo, o Programa propõe a produção de enunciados escritos entre 15 a 25 frases – “Numa situação de comunicação, apoiando-se num texto escrito e num suporte visual adaptados ao seu nível, (sequências discursivas dialogais – escrita, sequências discursivas de opinião, texto publicitário, entre outros...) (...) – produz um enunciado escrito **15 e 25 frases...**”. Constatamos a partir deste exercício que há uma certa discordância do manual e do Programa. Será que linhas correspondem a frases? E o mais importante é o número de frases ou o conteúdo que se vai desenvolver a partir do texto? E, ainda, questionamo-nos como é que os alunos apreendem como devem proceder para chegar ao produto final? E em que contexto surge as indicações para essa produção escrita? Vê-se o prevalecer do produto sobre o processo na escrita.

Verificamos, todavia, que o “aperfeiçoamento do texto” – conforme aparece nos manuais -, é algumas vezes tratada, como por exemplo, nas atividades 3 e 4 do manual do 7º ano:

### **Atividade 3 (p. 24)**

1. As histórias de piratas fazem parte do nosso imaginário.

1.1. Escreve um texto narrativo com vinte e cinco linhas, em que sejas tu o protagonista de uma aventura de piratas. Não te esqueças de respeitar as três etapas da escrita.

### **Atividade 4 (p. 27)**

1. Relembra a última frase do texto:

“Eu, quanto àquela gente, tinha razões para acreditar poder enfrentar os maiores exercícios que conduzissem contra mim, caso fossem todos do tamanho daquele que eu vira.” (II. 38-40).

1.1. Propomos-te que, a partir desta frase, redijas o desfecho da história. Assim, num pequeno texto narrativo (máximo de vinte e cinco linhas), imagina o que terá sucedido entre Gulliver e as pequenas criaturas que o prenderam. Não te esqueças de:

- Respeitar as três etapas da escrita;
- Utilizar um vocabulário variado e expressivo;
- Verificar a ortografia;
- Construir um texto ordenado e coerente;
- Pontuar o texto com correcção.

e as atividades 16 e 18 do manual do 8º ano:

#### **Atividade 16 (p. 91)**

1. Produz, em grupo, um folheto de sensibilização sobre os cuidados a ter com esta doença. (está-se a falar de saúde pública)

1.1 Depois da correcção linguística, faz a apresentação do folheto à turma e divulga-o junto dos pais, colegas, professores e até da tua comunidade.

#### **Atividade 18 (p. 126)**

1. Conforme percebeste, o lobo teve um fim trágico. Usa a tua criatividade e inventa um fim diferente para este conto.

2. Antes de apresentares o teu trabalho à turma, não te esqueças de fazer a correcção linguística.

Nestas atividades faz-se referência, às três etapas da escrita e à correcção linguística do texto.

Contudo, menos frequente é a abordagem da planificação, embora apareçam, por vezes atividades que incluem uma referência aos aspetos que devem ser considerados antes de se começar a redigir o texto. De acordo com Azevedo (2012), a planificação da escrita parece ser a etapa em que tanto professores, como alunos evidenciam dificuldades, sendo que essa dificuldade se acentua em professores que não fazem formação contínua, refletindo-se nos resultados dos respetivos alunos.

Por várias razões, nota-se que os alunos têm dificuldades em planificar o texto que vão ou estão a escrever e esta dificuldade deve-se justamente ao facto de, como nos

diz Flower (1981) ser uma etapa que não é muito trabalhada nas escolas, justamente porque não lhes é ensinada; apenas se pede que escreva o texto.

Fazendo ainda uma abordagem global às atividades propostas nos manuais em análise, julgamos que potenciam momentos em que é solicitado aos alunos que façam produções textuais. Mas, não se observam situações didáticas de aprendizagem do processo de escrita, isto é, não há registos da promoção da planificação, da textualização e da respetiva revisão, procedimentos basilares para o sucesso do desenvolvimento desta competência que é transversal a qualquer currículo. Para além disso, constatamos nas atividades de escrita, destes manuais, que o aluno não tem instruções prévias de como o deve fazer, quer no que refere à planificação e à textualização, quer no que reporta à revisão.

Numa perspetiva de processo, a planificação, a redação e a revisão do texto deveriam aparecer de forma articulada já que escrever constitui um processo em que a recursividade e a interpenetração das atividades se manifestam por uma simplicidade de unidades e em níveis diversos.

Saber escrever é uma atividade cognitiva e metacognitiva tão complexa que dificilmente dispensa o domínio de saberes-fazer específicos e de saberes conscientes e aprofundados.

Sublinhamos, ainda, que num contexto em que a língua materna não é a portuguesa, é primordial o conhecimento e uso adequado de tarefas que sejam realmente essenciais para o contexto de ensino o que não se verifica nem nos manuais nem no programa a não ser que achem que nesta fase já esteja devidamente interiorizada esses aspetos. De qualquer forma somos da opinião que há sempre aspetos estruturais da língua que se devem abordar, principalmente no contexto não materno. Ançã (2002) afirma que, apesar da tentativa de se ensinar a Língua Portuguesa como L2 em Cabo Verde, na prática isto não se verifica porque as metodologias de ensino do Português utilizadas são muitas vezes de como se uma LM se tratasse, esquecendo-se de que se está perante uma língua não materna.

## **Considerações Finais**

Começamos por refletir, na primeira parte desta investigação, sobre o manual, enquanto conceito, tendo em atenção o seu aparecimento, a sua evolução, importância, tipologias e funções. Verificamos que não há manuais ideais, pois uns dão mais relevo a uns aspetos do que outros, mas que, apesar de essa “diferença”, é um instrumento deveras importante no que respeita ao trabalho dos alunos e dos professores, por razões de natureza científica e pedagógica e por razões de carácter social, como a “ponte” que faz entre educandos e os pais e encarregados de educação. Acresce ainda salientar que estes aspetos assumem-se ainda mais imperiosos, quando as situações de uso ocorrem num quotidiano cujo português não é língua materna, pois as exigências de contextos de uso de uma língua materna e de uma língua não materna são distintas, em particular no que toca a fatores de ordem cultural.

De acordo com Grosso e Teixeira (no Prelo) “a atividade de análise e de elaboração dos manuais, designadamente de português língua estrangeira e de língua segunda é uma atividade complexa, pois pressupõe que se conhecem muito bem os contextos e o público-alvo onde vão ser usados os manuais; além disso dificilmente um manual será completamente adequado a uma realidade educativa, há um conjunto de variáveis dificilmente previsíveis.” Por esta razão, defendemos a necessidade de um conhecimento da realidade envolvente, neste caso, Cabo Verde, para a conceção de manuais e programas, tendo em consideração o português como uma língua segunda.

Assim, entramos nas nossas perguntas de pesquisa: i) os manuais dos 7º e 8º anos de escolaridade são adequados para o contexto de Cabo Verde, sendo o Português uma língua segunda? ii) os manuais estão em conformidade com o Programa no que refere a competência da escrita? iii) como é trabalhada a componente expressão escrita nos manuais?

Verificamos, então, que os manuais dos 7º e 8º anos de escolaridade não evidenciam elementos que se afigurem adequados para o ensino do Português como língua não materna. As atividades que encontramos nestes manuais, poderiam constar em qualquer manual que se destinasse a alunos que têm o português como língua materna.

Quanto ao facto de os manuais estarem em conformidade com o Programa, no que refere à competência da escrita, a partir da análise realizada neste trabalho, verificamos que o Programa de Língua Portuguesa para os 7º e 8º anos de escolaridade,



em Cabo Verde, aborda a modalidade de escrita mas numa perspectiva que se articula mais com a leitura, do que na escrita propriamente dita. Não pretendemos, porém, discordar de abordagens cujo enfoque sejam sequências didáticas, mas não é essa a situação que se verifica nestes manuais, pois de um modo geral os diferentes domínios estão compartimentados, não se observando situações de aprendizagens transversais.

As autoras destes manuais privilegiam a escrita associada à leitura, mas não deixa de ser interessante ressaltar que encontramos mais propostas no âmbito do saber-fazer que retemem mais para a leitura do que para a escrita. Notamos, ainda que se está a dar mais primazia a oralidade do que a produção escrita no saber-fazer do Programa.

Em relação a comparação do Programa com os manuais ficamos com a sensação de que os manuais foram “os privilegiados” em relação ao Programa. Esses estão muito mais apetrechados do que o próprio programa. O estudo deu-nos a conhecer que o Programa reflete insuficiência de propostas de escrita relativamente ao preconizado nos manuais de Língua Portuguesa o que poderá eventualmente ter reflexos na prática pedagógica. Mas também neste ponto nos fica a dúvida: “os alunos, em situação de avaliação nacional, serão avaliados tendo em conta o Programa, ou tendo em conta o manual? E, se os manuais se revelaram lacunares, como é que o ensino e a aprendizagem da escrita se vai processar? Como é que os professores vão ter noção dos conhecimentos reais dos seus alunos antes de estes irem fazer exame?

Como afirma Teixeira, Correia, Neves (2010c: 128) o desenvolvimento de competências de escrita afigura-se “decisivo para o sucesso de qualquer estudante nas diferentes áreas do conhecimento, revelando por essa razão ser fundamental a sua promoção”. E esta promoção deve constar precisamente nos Programas de Língua Portuguesa que, posteriormente, terão reflexo nos respetivos manuais (e não pensar-se fazer ao contrário).

Ensinar a escrita não é uma tarefa fácil, devido ao próprio ato de escrever, ao sistema de ensino e ao lugar onde se ensina, a sala de aula, por isso tem que se perspetivar uma forma de abordagem que não seja compartimentada, que tenha documentos reguladores articulados e com base em solidez científica, concetual e pedagógica, que abarque todos estes aspetos. A promoção da escrita é também ensinar a comunicar, a agir e será ainda, contribuir para o crescimento pessoal dos alunos como indivíduos e como membros de uma comunidade; ou seja, o “como é ensinada a escrita”

é essencial para um desempenho de sucesso, tanto em termos estudantis, como na integração e participação dos futuros cidadãos, na vida ativa.

Deste modo, os alunos devem aprender a transpor o seu pensamento para o papel e devem, com a ajuda do professor, criar na aula um espaço de produção escrita que contemple as diferentes funções desta forma de expressão, entre os quais destacamos a função de favorecer a relação do indivíduo consigo próprio, com os outros e com a sociedade.

Assim sendo, para que se possa alcançar um maior domínio desta componente de ensino, acreditamos, numa pedagogia da escrita sistemática e programada, uma atividade permanente e motivadora da aula, já que, quanto maior for o contacto do aluno com esta forma de expressão, melhor será o seu desempenho nesta modalidade.

Ainda, quando se sugere trabalhos de produção escrita aos alunos deve-se, por um lado, fugir das rotinas temáticas e formais, estereotipadas e, por isso, muitas vezes desmotivadoras, por outro, deve-se conceder aos alunos uma certa margem de liberdade, ou seja, deixar espaço para o aluno criar o seu texto e expressar as suas ideias. Além disso, as produções realizadas devem primar para a autenticidade e estarem imbuídos de intencionalidade comunicativa, tendo, portanto, em conta o destinatário, a situação comunicativa, as características inerentes às diversas tipologias propostas, com previsão, ainda, para mecanismos de circulação dos textos produzidos.

Assim, as produções devem ser realizadas com o intuito de integração futura em diferentes secções, como por exemplo, num jornal escolar (de turma ou de parede), a correspondência interescolar, a elaboração de guiões para visitas de estudo, que poderão também proporcionar a realização de relatórios e de fichas de observação, a criação de bibliotecas de turma.

A produção escrita dos alunos pode e deve ser, igualmente destinada a intervir na gestão da vida escolar e da comunidade. É o caso da elaboração de cartazes, de convites, de requerimentos, de atas e muitas outras modalidades de comunicação escrita de carácter utilitário.

Do nosso ponto de vista, estas formas de atuação podem contribuir para maior consciencialização dos alunos acerca da importância e especificidade do código escrito da língua, conduzindo-os de forma a exercerem a sua atividade de escrita não só em função do produto acabado, mas sobretudo, a concebê-la em termos de processo, consoante o tipo de texto que lhes é solicitado. Entendemos, portanto, que a pedagogia

da escrita deve investir na escrita enquanto processo e fornecer ao aprendente instrumentos de análise do seu próprio texto.

Para que se processe um ensino de qualidade a escola tem que centrar-se em ajudar os alunos a desenvolver capacidades que os ajudarão a ser competentes em língua. O professor terá de encontrar estratégias que lhe permitam, de forma simples e eficaz, rentabilizar a escrita na sala de aula.

Adquirir conhecimentos, capacidades e competências é tornar-se capaz de exercer determinadas atividades sobre determinados conteúdos.

É possível a conceção de manuais estruturadores de práticas pedagógicas inovadoras. Mas, acima de tudo, queremos acreditar que é possível divulgar e aplicar outras estratégias metodológicas que façam eclodir práticas pedagógicas que “reconstruam” a escola no sentido do interesse dos jovens e a par e com o mundo atual, como por exemplo o recurso às tecnologias de informação e comunicação (mas que estas não sejam vistas apenas como um suporte diferentes, antes, que sejam utilizadas como recurso pedagógico).

Perante o exposto, temos plena consciência de que a execução deste trabalho reflete, indubitavelmente, as limitações próprias de uma primeira investigação neste ramo de pedagogia e metodologia de ensino. Contudo, pensamos, mesmo assim, ter conseguido esclarecer algumas questões e, principalmente, termos ficado mais atentos a outras tantas suscitadas ao longo deste percurso.

Terminamos o nosso estudo, considerando que os propósitos iniciais foram alcançados, mas de forma modesta, pois não julgamos que esta investigação é um trabalho final. Consideramos, isso sim, que tentamos contribuir para uma melhor compreensão sobre esta temática e, igualmente importante, que criamos um ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada, que tenha implicações no futuro de um país que tem um grande potencial de desenvolvimento ao nível da aprendizagem. Por isso, esperamos que este estudo desperte o interesse para outras investigações onde também se possa refletir sobre a prática e como a renovar.

## Referências Bibliográficas

ALCOBIA, Alice. (2010). *PAPIA, LÉ Y SKREBE NA SKÓLA KABUBERDIANU/ A Emergência de Práticas Identitárias*. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologias*. 1ª edição. Lisboa: Texto Editora.

ANÇÃ, Maria Helena (1999). *Da Língua Materna à Língua Segunda*. In Noesis, nº51, pp. 14-16, Jul/Set. Lisboa: IIE.

ANÇÃ, Maria Helena (1999). *Ensinar Português: Entre Mares e Continentes*. Universidade de Aveiro. Aveiro.

\_\_\_\_\_ (2005). *Comentário da conferência de Maria José Grosso: o ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*. In Palavras, nº27, APP, Lisboa. pp.37-39.

\_\_\_\_\_ (coord.) (2007). *Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ARAN, A. P. (1997). *Materiales Curriculares*. Barcelona: Editorial Grao.

AZEVEDO, Flora (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever- Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

AZEVEDO, Roberto (2012). *O ensino da escrita. Espelho da formação de professores?* Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade da Madeira.

BARBEIRO, Luís Filipe (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

BARBEIRO, Luís Filipe (1999). *Os alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BÁRRIOS, A. Et al (2000). *Inovação nos Planos Curriculares Reflexão sobre Manuais e Guiões de Língua Materna, Matemática e Ciências*. Lisboa: IIE.

BASSEY, M. (2002). Case study research. In Coleman, M. e Briggs (eds) *Research methods in educational leadership and management*. London: Paul Chapman. pp.108-121.

BEREITER, Carl. e SCARDAMALIA, Marlene. (1983). *Does learning to write have to be so difficult?* In Freedman, A., Pringle, I. and Yalden, J. (eds.) *Learning to Write: First Language, Second Language*, London, Longman. pp. 20-33.

BEREITER, C. e SCARDAMALIA, M. (1986). *Research on Written Composition*. In M. Withroch (ed.). “Handbook of Research on Teaching”. New York: MacMillan Publishing Company. pp. 778-803.

BEREITER, C. e SCARDAMALIA, M. (1987). *Knowledge Telling and Transforming in Writing*. In “Composition”. In ROSENBERG, S. (ed.) *Advances in Applied Psycholinguistics: Vol II Reading, Writing and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.142-175.

BEREIRER, C. e SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BRITO, A. P. (1999). *A Problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios e reflexões*. In *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e psicologia. Braga: Universidade do Minho. pp. 139-148.

CABRAL, Marianela (2005). *Como Analisar Manuais Escolares*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

CARVALHO, José A. B. Soares de (1997). *O processo de escrita e as práticas de escrita na aula de língua materna*. In L. Leite, M<sup>a</sup>. C. Duarte, R. Castro, J. Silva, A. Mourão e J. Precioso (orgs.). *Didácticas/ Metodologias da Educação*. Braga: D. M. E. Universidade do Minho. pp. 449-505.

CARVALHO, José A. B. Soares de (1999). *O Ensino da Escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. 1<sup>a</sup> Edição. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade de Minho.

CASSANY, D. (2000). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Biblioteca de Aula/Editorial Graó. de Serveis Pedagògics.

CASTRO, Rui Vieira (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e Transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

CASTRO, Rui Vieira de e SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1998). *Práticas de Comunicação Verbal em Manuais Escolares de Língua Portuguesa*. In “Linguística e Educação - Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística”. Castro, R. V. de e Sousa, Maria de L. D. de (Org.). Lisboa: APL e Edições Colibri.

CASTRO, R. V. (1999). *Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português*. In *Actas –Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho. pp. 189-196.

CHOPPIN, Alain (1992). *Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette Éducation.

\_\_\_\_\_ (1999). *Les manueles scolaires – de la production aux modes de consummation*. In AAVV. *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais Escolares. Braga: Univ. do Minho. pp. 3-17.

\_\_\_\_\_ (2004). *História dos livros e das edições didácticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa, 30 (03). pp. 549-566.

CONSELHO DE EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. 1ª Edição, Lisboa: Edições ASA.

CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. 1ª Edição. Porto: Edições ASA.

DEFAYS, Jeans-Marc e DELTOUR, Sarah. (2003). *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Sprimont: Pierre Mardaga éditeur.

DELGADO, Rosa (2001). *A escrita como processo e as novas tecnologias de informação*. In “Actas das VII Jornadas Pedagógicas”. Escola Superior de Educação de Beja.

DELORS, J. (coord.) et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9ª edição (2005). Porto: Edições Asa.

DUARTE, José B. (Org.) (2011). *Manuais Escolares: mudanças nos discursos e nas práticas*. Colecção Ciências da Educação Aprendizagem e Formação. Edições Universitários Lusófonas.

ESPERANÇA, Joaquim Manuel da (2006). *Ensino do português como L2: A escrita no processo de ensino-aprendizagem de adultos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e humanas.

FARIA, W. de. (1989). *Aprendizagem e planeamento de ensino*. São Paulo, Ática.

FIGUEIREDO, Olívia (2005). *Didáctica do Português Língua Materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. 1ª Edição. Edições ASA. Coleção horizontes da didáctica.

FISCHER, Glória (1998). *O ensino da língua portuguesa como segunda língua*. In “Linguística e Educação - Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística”. Castro, R. V. e Sousa, M. de L. D. (Org.). Lisboa: APL e Edições Colibri.

FLOWER, Linda e HAYES, John (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*. In Ruddell, R. Ruddell, M. & SINGER, H. (eds.) (1994). *Theoretical Models and Processes of Reading*. New York: International Reading Association. pp. 928-950.

FLOWER, L. e HAYES, J. (1981a). *A Cognitive Process Theory of Writing*. In *College Composition and Communication*, 32. pp. 365-387.

FLOWER, L. e HAYES, J. (1981b). *The Pregnant Pause: An Inquiry into the Nature of Planning*. In *Research in the Teaching of English*, 15 (3). pp. 229-243.

FLOWER, L. (1994a). *Writer-Based Prose: A cognitive Basis for Problems*. In *Writing*. In *College English*, 41 (1). pp. 19-37.

FLOWER, L. (1994b). *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale-Edwardsville, Southern Illinois University Press.

FLOWER, L. (1996). *Negotiating the meaning of Difference*. In *Written Communication*, 13 (1). pp. 44-92.

FONSECA, F. Irene (1992). *A urgência de uma pedagogia da escrita*. Máthesis, vol.1, Centro Regional de Viseu da Universidade Católica Portuguesa. pp. 223-251.

FONSECA, F. Irene (org.), et al. (1994). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora, LDA.

FREIXO, Manuel João Vaz (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos Métodos e Técnicas*. 3ª Edição. Instituto Jean Peaget.

GALISSON, R. e Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

GALISSON, R. (1980). *D’’ hier à Aujourd hui da Didactique Générale des Langues Étrangères – Du Structuralisme au Fonctionnalisme*. Paris: CLE, Internacional.

GÉRARD, François-Marie e ROEGIER, Xavier (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.

GROSSO, Maria José dos Reis (2005). *O ensino – aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*. In Palavras, nº27, APP. Lisboa. pp. 31-36

\_\_\_\_\_ (2005). *Língua Segunda/ Língua Estrangeira*. In CRISTOVÃO, Fernando (coord.). Dicionário Temático da Lusofonia. Texto Editora.

\_\_\_\_\_ (2007). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Macau: Universidade de Macau.

GROSSO, Maria José (coord.) e SOARES, A. et al (2011). *(QuaREPE) - Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro -Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação* em <http://www.ensinobasico.com/blogue/1086-quarepe-documentos-orientadores-e-manual-de-exercicios> - acesso em 20 de abril 2012.

GROSSO, Maria José e TEIXEIRA, Madalena (no Prelo). *O papel do manual para falantes do português no mundo*. Documento facultado gentilmente pelas autoras.

HAYES, J. (1989). *Writing Research: The Analysis of a Very Complex Task*. In D. Klahr e kotovsky (eds.), “Complex Information Processing”. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 209-234.

HUOT, Hélène (1989). *Dans la jungle des Manuels Scolaires*. Editions du Seuil, Paris.

HYMES, Dell (1972). *On Communicative competence*. In Pride, J. E., Holmes, J., Sociolinguistics, Penguin.

HUMES, A. (1983). *Research on The Composing process*. In Review of Educational Research, 53 (2). pp. 201-216.

JOÃO, Margarido Manuel Fernando (2009). *Manuais Escolares do 1º ciclo, entre Currículo e Programas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.

LEIRIA, Isabel. *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Em <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf> - acesso em 26 de junho de 2012.

LÓPEZ, Maria del Carmen Fernández (2004). *Princípios y critérios para el análisis de materiales didácticos*. In Lobato, Jesus Sánchez, Gargallo, Isabel Santos



(dir.), “Vademécum para la Formación de Profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)”. SGEL, Madrid.

MACHADO, José Pedro (1967). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 2ª Edição. Vol. II. Lisboa: Editorial Conflência, Lda. E Livros Horizonte, Lda.

MAGALHÃES, Justino Pereira (1999). *Um apontamento para a história do manual escolar /entre a produção e a representação*. In Castro, R.V. et al. (Org.). “Manuais Escolares: estatuto, função, história” – Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho. pp. 279-301.

MATSHUASHI, A. (1981). *Pausing and Planning: the tempo of written discourse*. In Research in the Teaching of English, 15. pp.113-134.

MELLO, Cristina et al. (coord.), (1999). *I JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DE PORTUGUÊS*. Livraria Almedina-Coimbra. Instituto de Língua e literatura Portuguesas. Universidade de Coimbra: Faculdade de Letras.

MENDES, J. A. (1999). *Identidade nacional e ideologia através dos manuais de história*. In Castro, R.V. et al. (Org.). “Manuais Escolares: estatuto, função, história” – Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho, IEP. pp. 343-354.

MORGADO, José Carlos (2004). *Manuais Escolares- Contributo para uma análise*. Colecção Educação. Porto. Porto Editora, LDA.

OSÓRIO, Paulo (s/d). *Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna*  
<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo12.pdf> - acesso em 25 de abril de 2012.

PEREIRA, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didácticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

PEREIRA, M. L. A. (2002). *Das Palavras aos Actos – Ensaios sobre a Escrita na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PEREIRA, M. L. A. (2003). *A produção escrita tal como se pensa – alguns dados de um inquérito*. In Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 313-319.

PEREIRA, Dulce (2004). *Contacto de Línguas e aquisição de uma língua não materna*. Projecto “Vamos conversar na escola – Nu bem papia na skola”. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus.

PONTE, João (2006). *Estudo de caso em educação matemática* [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf) - acesso em 15 de agosto de 2012.

REI, José Esteves (1998). *Práticas escolares actuais de produção de textos e seus agentes. Estudo de opinião sobre a escrita no final do Ensino Secundário*. In “Linguística e Educação - Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística”. Castro, R. V. e Sousa, M. de L. D. (Org.). Lisboa: APL e Edições Colibri.

REIS, Felipa Lopes dos (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado – segundo Bolonha*. 2ª Edição. Pactor – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

RIBEIRO, António Carrilho (1990). *Desenvolvimento Curricular*. 2ª Edição. Texto Editora Lda.

RICHAUDEAU, F. (1986). *Conception et Production des Manuels Scolaires*. Guide Pratique. Belgique; UNESCO.

SANTOS, Ana Maria Ribeiro dos e BALANCHO, Maria José S. (1990). *A criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

SANTOS, Odete. (1994). *Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna*. In F. Fonseca (org.). “Pedagogia da Escrita Perspectivas”. Porto: Porto Editora. pp. 127-153.

SEQUEIRA, Fátima, CARVALHO, J. A. B., GOMES, Álvaro (org.) (2001). *Ensinar a Escrever – Teoria e Prática*. Actas do Encontro de Reflexão sobre o ensino da escrita. Centro de Estudos em educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

SILVA, Maria do Carmo Viera da e GONÇALVES, Carolina. (2011). *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português: necessidades e práticas pedagógicas nos ensino básico e secundário*. Lisboa: Alto Comissariado para a emigração e diálogo intercultural (ACIDI, I.P.)

SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa. Livros Horizontes.

TAVARES, Marina Marques (2006). *O ensino/aprendizagem do Português Língua Segunda em Contexto Escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa- Faculdade de Letras.

TAVARES, Clara Ferrão (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Língua Não Materna – No Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, Lda.

TAVARES, Ana (2008). *Ensino/ Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de Iniciação*. Direcção: Maria José Grosso. Lidel: Edições Técnicas, Lda.

TEIXEIRA, M. (2010a). *A caminho de uma escrita multimodal*. Clara Tavares, Josette Fróis e Madalena Teixeira (orgs.). In “Intercompreensão”. Revista de Didáctica das Línguas. Abordagens plurais e multimodais, n.º 15. Chamusca: Edições Cosmos / Escola Superior de Educação de Santarém. pp. 199-214.

TEIXEIRA, M. e CORREIA, R. (2010b). *Os sms em alunos do 2.º e do 3.º ciclos. Ameaça ou triunfo face aos normativos legais? (Um estudo de caso)*. In: Interacções, n.º 15. pp. 122-138. Disponível em: <http://www.eses.pt/interacções>. acesso em 25 de abril de 2012.

TEIXEIRA, M.; CORREIA, R. e NEVES, E. (2010c). *Leitura, Escrita e Gramática à luz dos normativos legais*. In: M.ª J. Marçalo & M.ª C. Lima-Hernandes, E. Esteves, M.ª C. Fonseca, O. Gonçalves, A. L. Vilela & A. A. Silva (eds.). *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, Juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora. pp. 95-116.

TEIXEIRA, M. (2011). *Avaliação de Manuais escolares*. Seminário realizado no âmbito do Mestrado em Língua e cultura Portuguesa (PLE/PL2) na Universidade de Lisboa - Faculdade de Letras. (17-05-2011)

TORMENTA, José Rafael (1996). *Manuais Escolares – Inovação ou Tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TORMENTA, José Rafael Brito (1999). *Os professores e os Manuais Escolares – um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

VALENTE, Odete Maria et al. (1989). *Manuais escolares: análise da Situação*. 1ª edição. Portugal. Ministério da Educação: Gabinete de Estudos e Planeamento GEP.

VARELA, Maria Antónia Moreira (2010). *Os Manuais de Língua Portuguesa e o Desenvolvimento da Expressão Oral no Ensino Secundário de Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa - Faculdade de Letras.

VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira- Uma introdução pedagógica em contexto escolar*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

VIEIRA, F. (1999). *Autonomia do aprendente- Do currículo formal ao currículo real*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia de Lisboa/ Universidade de Lisboa.

VYGOTSKY, L. S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes.

ZABALA, A. (1990). *A Prática Educativa: como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação consulada**

ANTE-PROJECTO DE DECRETO-LEGISLATIVO QUE ALTERA A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO DE CABO VERDE nº \_/(2009).

ASSEMBLEIA NACIONAL DA REPÚBLICA DE CABO VERDE (2000). *Constituição da República de Cabo Verde*. (Revista em 1999). Publicação: BO Suplemento, I Série – Nº 43 de 23 de Nov. de 1999. Praia.

Circular nº14/97- *Critérios para a selecção de manuais escolares*  
[http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=%20NPL030103&id\\_ver\\_sao=8699](http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=%20NPL030103&id_ver_sao=8699) – acesso em 5 de março de 2012.

DIÁRIO DA REPÚBLICA, 1ª série—Nº165—28 de Agosto de 2006. Lei nº 47/2006 de 28 de agosto. *O Regime de avaliação, certificação e adopção de manuais escolares dos ensino básico e secundário*. Lisboa.

DIÁRIO DA REPÚBLICA, 1ª série—Nº136—17 de julho de 2007. Ministério de Educação Decreto-Lei nº261/2007 de 17 de julho. Lisboa.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO DE CABO VERDE Nº103/III/90 de 29/12/90.

LEI ORGÂNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS DE CABO VERDE, I – Série do B.O. nº 36 de 5 de Novembro de 2001.

## **Outros documentos consultados**

*Insucesso e abandono escolar: que causas e soluções?* no Jornal de Cabo Verde “O Expresso das Ilhas” <http://www.expressodasilhas.sapo.cv/pt/noticias/go/insucesso-e-abandono-escolar--que-causas-e-solucoes> acesso em 20 de março de 2012.

Dados do Censo Geral da População de Cabo Verde em 2010.

<http://www.ine.cv/dadostats/dados.aspx?d=1> acesso em 25 de agosto de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE CABO VERDE (2005). *Documento Orientador da Revisão Curricular*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO DE CABO VERDE. *Anuário da Educação*. Ano Lectivo 2010/2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS (2003). *Plano Estratégico da Educação*. Praia: MERH. <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Cape%20Verde/Cape%20Verde%20Plano%20Estrategico%20Educacao%202003.pdf> acesso em 15 de abril de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE CABO VERDE (2008). *Plano de Estudos para o Ensino Básico e Secundário Geral*.

PRÉSENTATION. Pratiques n° 82, Juin 1994. Disponível em <http://www.pratiques-cresef.com/intro082.pdf> - acesso em 20 de agosto de 2012.

## **Documentos analisados**

PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 7º e 8º ANOS DE ESCOLARIDADE. (s/d).

RENTE, Sofia e JUNQUEIRA, Sónia (2011). *Língua Portuguesa 7º ano*. Versão Experimental. Porto Editora. Portugal.

SENA, Ana Paula e VARELA, Maria Antónia (2012). *Língua Portuguesa 8º ano*. Versão Experimental. Porto Editora. Portugal.

# Anexos

## Anexo I – Ficha de análise dos manuais

Ficha Sináletica	
Título:	
Nível de Ensino:	
Autor (es):	
Data/ Editor (a):	
Tipo de Material/Número de páginas:	
Organização Global	
Informação Introdutória	<div> Destinatário (s):  Objetivos:  Nível:  Metodologia: </div>
Organização Interna:	
Exercícios/avaliação integrados:	
Outros aspetos:	
Conceção e organização gráfica do manual:	
Análise das atividades de escrita dos manuais	
Componente Expressão escrita (número de solicitações para a realização das atividades de escrita e os processos de escrita integrados):	
Conclusões:	

## ANEXO II – Imagens menos adequadas com o texto e a faixa etária dos alunos no manual do 7º ano

Os

15.

1. No dia 18 de dezembro assinala-se o **Dia Internacional dos Migrantes**. O texto que vais ler aborda o tema da emigração e o sentimento daqueles que, tendo partido da sua terra, voltam um dia mais tarde para aí se fixarem.

1.1. Refere alguns dos motivos que levam um emigrante a regressar à sua terra.

**Toi Quinha, o torna-viagem**

Prometia ser um dia magnífico. O sol rompera radioso no céu agora sem nuvens, inundando o ambiente de alegria (...).

Mal escutaram o ruído das correntes da âncora lançada pela borda fora, pequenos botes a remos deslizaram velozmente (...), cada um procurando ser o primeiro a atracar junto da escada colorada na popa do "Idut" e transportar o maior número de passageiros para o cais de desembarque.

Como embarcação<sup>1</sup> do torna-viagem, Toi Quinha tornou lugar na cabina, ao lado do condutor do veículo que os aguardava (...). Filho de gente humilde, estivera lá fora durante anos relativamente longos, esforçando-se sempre por alcançar uma vida melhor, mas o seu modo de vestir e apresentação refletiam bem a promoção que a expatriação<sup>2</sup> representara para ele. Parecia ter saído, naquele preciso momento, de um pronto a vestir – casaco de camurça novinho em folha, calças de vinco impecáveis, camisa às florinhas e sapatos modernos. Para completar, a máquina fotográfica a tiracolo e o rádio-gravador na mão, tudo indicando uma sensível melhoria do seu nível económico.


Ao atravessarem o Campo da Preguiça, apenas algumas nuvens brancas e estarrapadas matizavam o azul celeste. (...) Passada a curva do Lombinho surgiu, de repente, a vila escondendo-se pelo vale da Ribeira Brava. Quando chegaram ao Largo do Terreiro, o relógio da igreja batia espaçadamente as doze badaladas do meio dia. Mané Daluz contornou a placa central e estacionou a camioneta junto do jardim fronteiro à Escola Central. Um magote de gente novidadeira acorreu-se do carro a saber quem chegara (...).

Como ainda não havia transporte automóvel para a Rajá, veio em seu auxílio nhô Cásio, emprestando-lhe a montada<sup>3</sup> em que viera à vila pagar a "última"<sup>4</sup>. A mula estava amarrada em casa de nh'Antônia Lina na Ladeira da Igreja, para onde se dirigiram através de ruelas já de si tortuosas, mas que forçavam ainda mais devido às muitas casas erguidas aqui e ali, crescendo como cogumelos (...).

O sol desaparecia no rebordo superior do Matinho, num deslumbrante cenário de azul e ouro (...). Toi Quinha sentia-se mais próximo dos fenómenos da vida, num verdadeiro

Toi Quinha, o torna-viagem

Texto 10



31



## Antes de ler

## Texto 2

1. O texto que a seguir te apresentamos tem como protagonista um porco, de nome "Carnaval", que é adotado por uma família.

- 1.1. Levanta hipóteses para a razão da escolha de tal nome para este animal.

## O novo inquilino

Faustino só tirava o dedo do boião quando o elevador aparecia.

– Como é? Porco no elevador?

Porco não. Leitão, camarada Faustino.

– Dá no mesmo em matéria de interpretação de leis.

Quais leis?

– O problema é o que a gente combinou na assembleia de moradores e o camarada estava presente. Votação por unanimidade. Aqui no elevador só pessoas. E coisas só no monta-cargas!

– Mas leitão é coisa?

– Nada disso. Bicho ficou combinado cão, gato ou passarinho. Agora se for galinha morta depenada, leitão ou cabrito já morto, limpo e embrulhado, passa como carne, também está previsto. Leitão assim vivo é que não tem direito, camarada Diogo, cai na alçada da lei.

A gata como? Primeiro o monta-cargas está avariado. Um dia inteiro que a sua mulher andou a carregar embaloas<sup>2</sup> para cima e para baixo. (...) Em segundo o leitão está em trânsito, não anda de cima para baixo e de baixo para cima. (...)

Pararam no sétimo. O leitão estava contente<sup>3</sup> mas Diogo arrastou o pela corda. E, já com a chave na porta, olhou para trás e não viu o vizinho.

– Mãe! O pai trouxe leitão!

Calma só, Zeca. Deixa passar o pai.

– Saiam da frente.

(...)

– Olha só, ronca que chega. – Roca aproximava-se tentando a familiaridade com o bicho.

(...)

A família estava no peixe frito com arroz mas os miúdos não descolavam os olhos do leitão ali mesmo ao pé, na varanda, a grunhir e a farejar aquele sítio novo para viver. E a fúria dele abafada pelo som do rádio.

(...)

– Mas vamos comer o leitão, não é?

– Neca, Zeca. Plano, sempre o plano. Vamos criar. Engordar. Depois é muita carne.

Fixou uma fímbria de desapontamento nos rostos dos dois miúdos. A mãe empilhou os pratos, levou à cozinha. Depois regressou e fez a pergunta:



## Antes de ler

## Texto 13

1. Os contos populares fazem parte do imaginário infantil. No âmbito do **Dia Internacional do Livro Infantil** (2 de abril), propomos-te a análise do texto: *O príncipe com orelhas de burro*.

1.1. Refere outros contos populares que conheces.

## O príncipe com orelhas de burro

11 Há uma vez um rei que vivia muito triste por não ter filhos. Um dia, tomado de impaciência, mandou chamar três fadas conhecidas no reino e pediu-lhes:

Boas fadas, vejo-me forçado a recorrer aos vossos poderes. Como a sorte não nos concedeu filhos, vivemos, neste palácio, mergulhados numa tristeza sem medida. E eu não vejo chegar a hora de ter um herdeiro que governe este reino após a minha morte. Fazei por favor, com que a rainha me dê um filho.

As fadas prometeram-lhe que os seus desejos seriam satisfeitos e que elas próprias viriam assistir ao nascimento do príncipe.

10 Ao fim de nove meses, a rainha deu à luz um menino. E a primeira fada, tocando com a varinha de condão na cabeça da criança, disse:

— Eu te fado para que sejas o príncipe mais formoso do mundo.

Aproximou-se depois a segunda fada:

— Eu te fado para que sejas muito virtuoso e entendido.

Mas a terceira declarou:

15 — Eu te fado para que te nasçam umas orelhas de burro.



Partiram as três fadas de imediato e, para desespero do rei, da rainha e suas aias, logo cresceu uma orelha de burro de cada lado da cabeça do menino. O rei mandou sem demora fazer um burrão que o príncipezinho deveria usar à noite, para esconder as orelhas.



## Anexo III – Algumas imagens autênticas do manual do 8º ano

A escola, um espaço de convivência e de desenvolvimento das competências

7

### Antes de ler

Texto 3

1. Lê apenas o título do texto e observa com atenção a figura ao lado.
  - 1.1. Apresenta, justificando, algumas hipóteses sobre o conteúdo do texto.
2. Lê o texto que se segue.

### Maria Alice

A professora Maria Alice era boazinha, não maltratava os meninos. Todo o mundo gostava dela.

A professora anterior não deixara a mesma simpatia. E era filha de Santo Antão! Não gostava do campo, dizia que não praticara nenhum crime para estar degredada<sup>1</sup>. Rabugenta<sup>2</sup> e soberba<sup>3</sup>, segundo o testemunho das pessoas que se lhe tinham aproximado, assim como não gostava do lugar também não era amiga dos meninos que frequentavam o seu posto. No fim do ano letivo quase não tinha lá menino nenhum, e Norte de Meio ia ficando sem escola por falta de frequência.

Maria Alice era de S. Vicente. Menina prendada, mansa e sempre triste. Ninguém sabia a razão da sua tristeza. Talvez porque amava a família e andava tão longe dela. Ou porque sentia que estava desperdiçando a melhor quadra da sua vida naquela solidão forçada. Por isso iam salvá-la<sup>4</sup>, conversar com ela no terreiro do posto, levam-lhe presentes, frangos, leite, ovos, queijos. Com as férias grandes ausentou-se para a sua Ilha. Todo o mundo foi despedir-se dela. Houve guisa, como se fosse para nunca mais, como se tivesse morrido. Ela acenou com o lenço até desaparecer atrás do último morro. Ia, quase sentindo nostalgia<sup>5</sup> da sua forçada solidão. Mas levou os olhos inchados de comoção<sup>6</sup> pela ternura daquele povo e na saudade que o povo guardou, ficou a princípio uma esperança, e depois um veemente desejo de que a professora triste regressasse à casinha do morro do Norte de Meio. Em muitos, à ansiedade da chuva veio a juntar-se a ansiedade de regresso da “menina Maria Alice”. E de tal modo o povo pôs o coração nela que o seu regresso passou a ser uma questão de fé. Eu tenho fé que ela há de vir. Ocês vão ver. Houve quem fizesse promessa a Santo André. E voltou mesmo, no princípio de outubro, quando os campos se achavam atapetados de verdura alta, no cimo das montanhas ao litoral, e já com os milheirais tenros e ondulantes, como uma grande maré na fase de enchente.



Manuel Lopes, *Os Flagelados do Vento Leste*, Editora Ática, S.A.

1. Degredada: exilada; desterrada; 2. rabugenta: mal-humorada; maldisposta; 3. soberba: orgulhosa; arrogante; 4. salvá-la: cumprimentá-la; 5. nostalgia: abatimento profundo de tristeza, causado pelas saudades do lar ou da pátria; 6. Comoção: abalo físico ou moral;



## Antes de ler

## Texto 7

1. O dia 20 de janeiro é feriado nacional. Refere o que se assinala nesse dia.
2. Indica as atividades que habitualmente se realizam nessa data.

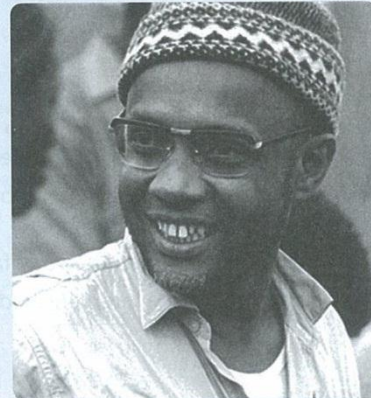
### 20 de janeiro: entre a memória e pensar o futuro

Esta foi a semana em que os cabo-verdianos recordaram, uma vez mais, Amílcar Cabral, volvidos 37 anos do seu assassinato, em Conácri. E com ele, os outros heróis nacionais — Jaime Mota, Ludgero Lima, Zeca Santos, etc. — cabo-verdianos que, em suma, de-ram a juventude e a própria vida pela independência do seu país. Várias atividades, políticas e recreativas, mas também culturais, deram brilho à data, tanto nas ilhas como na diáspora.

Segundo o presidente Pedro Pires, um dos colaboradores mais próximos do líder do PAIGC, a “atitude positiva” de Amílcar Cabral perante a vida é o principal legado<sup>1</sup> de herói nacional, cuja imagem e prestígio há muito ultrapassou as fronteiras de Cabo Verde e Guiné, para se projetar em todo o continente e não só.

Para o chefe de Estado, o legado daquele dirigente “não é só material e escrito” é “também a atitude que tinha a ver com a vida e de encarar os desafios, bem como a sua lealdade e fidelidade ao seu país”.

Por seu turno, José Maria Neves, falando num convívio de jovens do PAICV, disse que heróis não são só aqueles que pegaram em armas e lutaram



pela independência de Cabo Verde, casos de Amílcar Cabral, Jaime Mota, Zeca Santos e outros mais. São também indivíduos como Eugénio Tavares, Baltazar Lopes, António Aurélio Gonçalves, e outros mais que, com o seu trabalho intelectual e artístico, ajudaram no engrandecimento destas ilhas.

E que nisso é preciso conhecer a história de Cabo Verde para ver o quanto ela é rica e marcada pela insubmissão<sup>2</sup> e pelo inconformismo.

Além da vasta programação política e cultural, no país e na diáspora, este 20 de janeiro ficou igualmente marcado pela presença, inédita, de dois dos integrantes da missão de observadores que a ONU enviou, em 1972, às zonas da Guiné controladas pelo PAIGC. Pela primeira vez nos anais da história, uma missão do tipo acontecia a convite de um movimento de



## Dia Internacional da Mulher



março, 08 – Dia Internacional da Mulher.

### Antes de ler

### Texto 3

1. Achas importante haver um dia dedicado às mulheres? Justifica a tua resposta apresentando os teus argumentos à turma.
2. Lê atentamente o poema que se segue.

## Ser mulher

Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada  
para os gozos da vida, a liberdade e o amor,  
tentar da glória a etérea<sup>1</sup> e altívola escalada,  
na eterna aspiração de um sonho superior...

- 5 Ser mulher, desejar outra alma pura e alada  
para poder, com ela, o infinito transpor,  
sentir a vida triste, insípida, isolada,  
buscar um companheiro e encontrar um Senhor...

- 10 Ser mulher, calcular todo o infinito curto  
para a larga expansão do desejado surto,  
no ascenso espiritual aos perfeitos ideais...

Ser mulher, e oh! atroz<sup>2</sup>, tantállica tristeza!  
ficar na vida qual uma águia inerte, presa  
nos pesados grilhões<sup>3</sup> dos preceitos sociais!

Gika Machado, *Poesias Completas*, Editora Cátedra

1. etérea: pura; delicada; elevada;
2. atroz: horrível, monstruoso;
3. grilhões/grilhão: cadeia grossa de ferro com que se prendiam as pernas dos condenados.

## 1.1 Literatura oral tradicional – Mitos, fábulas e lendas

### Antes de ler

#### Texto 1

1. Lê o título e os subtítulos do texto. A partir desses elementos coloca hipóteses sobre o conteúdo do texto.

### Odje d'Mar: um mistério por desvendar

O sol risonho, o mar azul e as praias intermináveis são, à primeira, os atrativos que saltam à vista de todos quantos visitam a Boa Vista, mas a ilha é uma caixa de surpresas que, aos poucos, deixa revelar os seus outros encantos. Odje d'Mar é um desses lugares encantados, pela beleza que apresenta, e pela áurea misteriosa que cerca um sítio por desvendar e explorar.



A natureza foi ali pródiga<sup>1</sup> e caprichosa criando, a grande distância do mar, numa região totalmente árida, uma lagoa salgada, aninhada sobre a rocha dura e fissurada sobranceira, parecendo mais um fantástico oásis das histórias das *Mil e Uma Noites*.

A pequena lagoa tem cerca de 20 metros de diâmetro. Porém, reza a lenda que ninguém sabe ao certo qual a profundidade que atinge. Nesse espelho de água, o banho é agradável e balsâmico. Quem já se banhou na lagoa, promete voltar de novo. Refrescante e límpida água, com a quietude<sup>2</sup> no entorno como só se encontra na Boa Vista.

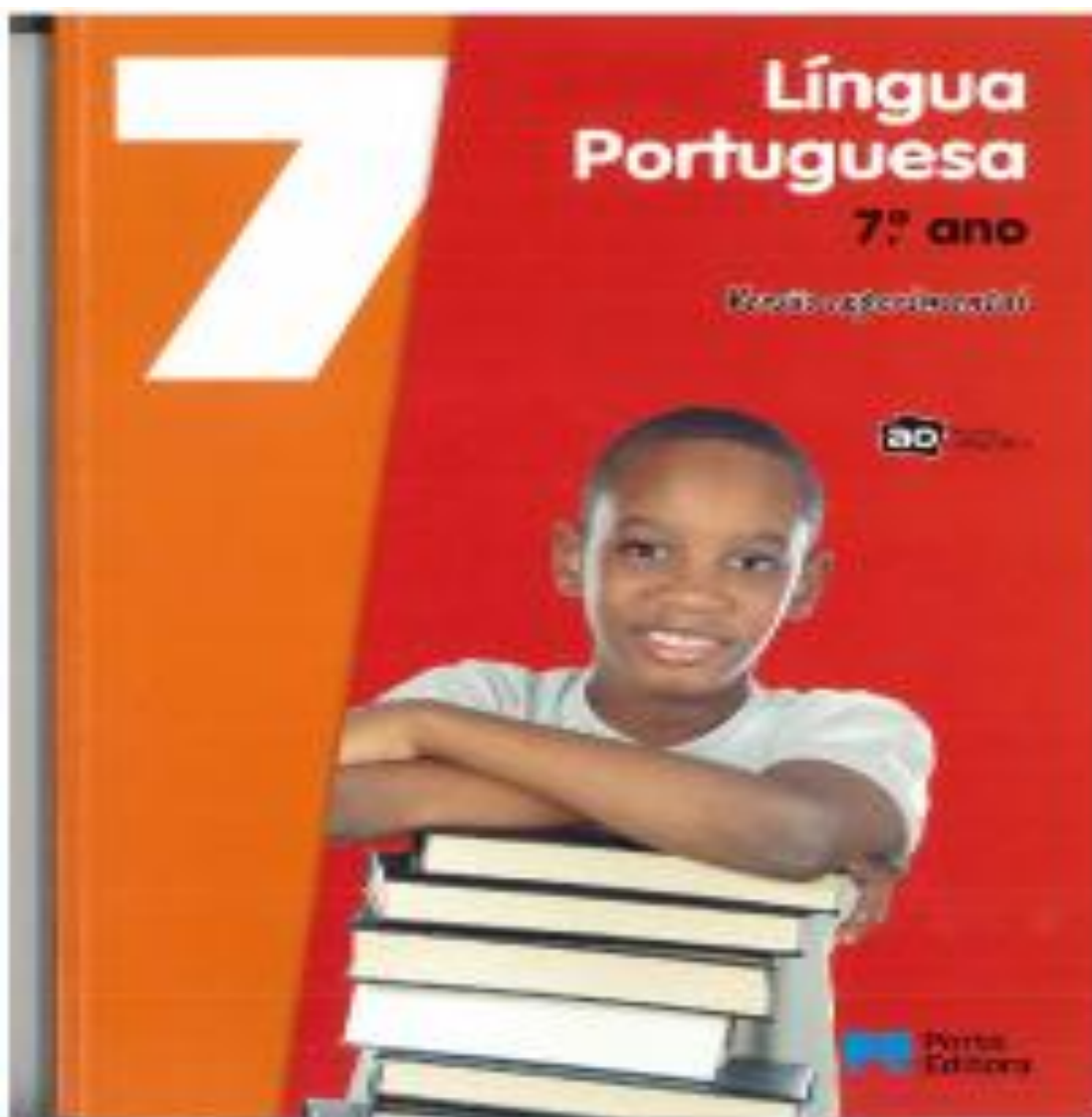
#### COMO CHEGAR AO LOCAL

Odje d'Mar dista 18 quilómetros da costa, numa zona completamente deserta. A localidade mais próxima é a pitoresca povoação de Cabeça dos Tarafes. O local mais próximo da lagoa, acessível por estrada, fica a 45 minutos de carro de Sal Rei. Mas chegados aí, os visitantes devem fazer uma caminhada de hora e meia para chegar à lagoa. É importante fazer recurso a um guia local.

A caminhada faz-se por um trilho pedregoso, geralmente num sol abrasador, pelo que é indispensável a utilização de sapatos adequados e chapéu, sendo recomendável ter água potável à mão. Dir-se-iam sacrifícios que só a surpresa da descoberta da lagoa em lugar tão inóspito<sup>3</sup> compensa.

#### Anexo IV – Atividades de escrita dos manuais

##### a) Manual do 7º ano





# Símbolos de Cabo Verde

## BANDEIRA



## BRASÃO



## MAPA



## HINO NACIONAL

### Cântico da Liberdade

Canta, irmão  
Canta, meu irmão  
Que a liberdade é hino  
E o homem a certeza.

Com dignidade, enterra a semente  
No pó da ilha nua;  
No despenhadeiro da vida  
A esperança é do tamanho do mar  
Que nos abraça,  
Sentinela de mares e ventos  
Perseverantes  
Entre estrelas e o Atlântico  
Entoa o cântico da liberdade.

Canta, irmão  
Canta, meu irmão  
Que a liberdade é hino  
E o homem a certeza!

[www.portoeditora.pt](http://www.portoeditora.pt)





## Módulo 1

### Atividade 1 (p. 11)

1. Todos reconhecemos a importância das regras e do seu cumprimento para o bom funcionamento de uma aula. Nessa medida, propomos-te que elabores com os teus colegas o **Regulamento** da disciplina de Língua Portuguesa.

### Atividade 2 (p. 15)

1. Lê com atenção as opções apresentadas e escolhe uma delas. Não te esqueças de respeitar as características do tipo de carta que seleccionares.

A. Redige uma **carta informal** ao teu colega de turma que foi transferido de escola há três meses e conta-lhe todas as novidades.

B. Escreve uma **carta formal** à Associação Mindelact a fim de lhe propor que apresente uma peça de teatro na tua escola.

### Atividade 3 (p. 24)

1. As histórias de piratas fazem parte do nosso imaginário.

1.1. Escreve um **texto narrativo** com vinte e cinco linhas, em que sejas tu o protagonista de uma aventura de piratas. Não te esqueças de respeitar as três etapas da escrita.

### Atividade 4 (p. 27)

1. Relembra a última frase do texto:

“Eu, quanto àquela gente, tinha razões para acreditar poder enfrentar os maiores exercícios que conduzissem contra mim, caso fossem todos do tamanho daquele que eu vira.” (II. 38-40).

1.1. Propomos-te que, a partir desta frase, redijas o desfecho da história. Assim, num pequeno **texto narrativo** (máximo de vinte e cinco linhas), imagina o que terá sucedido entre Gulliver e as pequenas criaturas que o prenderam. Não te esqueças de:

- Respeitar as três etapas da escrita;
- Utilizar um vocabulário variado e expressivo;
- Verificar a ortografia;
- Construir um texto ordenado e coerente;
- Pontuar o texto com correção;

## Módulo 2

### Atividade 5 (p. 49)

1. Faustino, o vizinho do Diogo, referiu que na assembleia dos moradores foram tomadas decisões que determinavam as regras de utilização do elevador e do monta-cargas.

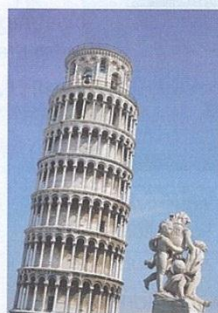
1.1. Imagina o **regulamento** que terá sido criado no âmbito desta reunião. Redige o documento, respeitando as características deste tipo de texto. Não te esqueças:

- apresentar os direitos e deveres dos moradores do prédio;
- prever todas as situações que possam vir a acontecer;
- redigir as regras com clareza para evitar diferentes interpretações;
- organizá-las do mais geral para o mais particular.

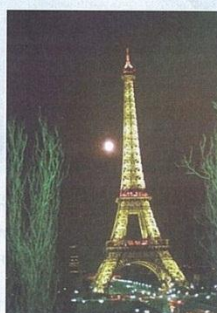
### Atividade 6 (p. 58)

1. A publicidade é um exercício de criatividade que põe a imaginação a trabalhar.

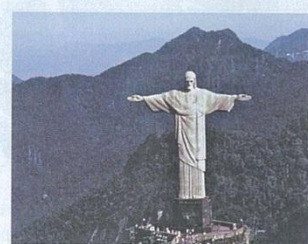
1.1. Observa com atenção as imagens abaixo, imagina um produto que possas associar a cada uma das fotografias e cria um **slogan** para cada uma. De seguida, faz a apresentação à tua turma.



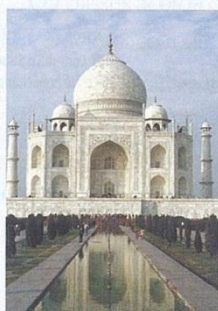
**A** Torre de Pisa, Itália



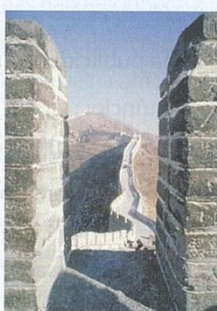
**B** Torre Eiffel, França



**C** Cristo Redentor, Brasil



**D** Taj Mahal, Índia



**E** Grande Muralha, China



**F** Torre de Belém, Portugal

### Atividade 7 (p. 65)

Lê com atenção as opções abaixo apresentadas e escolhe uma delas. Não te esqueças de respeitar as características e estrutura do tipo de texto que seleccionares.

A. Imagina que concluíste o teu poema e pretendes enviá-lo aos responsáveis pelo concurso. Redige o **correio eletrónico** que acompanhará o teu trabalho.

B. Redige um **regulamento** para uma das seguintes situações:

- concurso de escrita temática a decorrer na tua escola;
- biblioteca de turma.

### Atividade 8 (p. 70)

1. Como verificaste, o poema de Sebastião da Gama é construído em torno de um simples objeto do dia a dia: o guarda-chuva.

1.1. Propomos-te que, à semelhança deste poema, elabores um **soneto** sobre qualquer objeto de que gostes muito. Para tal, deves seguir algumas regras importantes:

- depois de teres selecionado esse objeto, relembra a estrutura externa de um soneto (poema constituído por quatro estrofes – duas quadras e dois tercetos) e obedece às regras da sua elaboração;
- assegura-te de que os versos do teu poema rimam;
- enriquece o teu texto poético com alguns recursos expressivos.

### **Atividade 9 (p. 76)**

1. Imagina que o Rei Leandro ouviu a conversa dos pretendentes das suas três filhas.

1.1. Partindo dessa suposição, escreve a continuação do texto, em que descrevas a sua reação às palavras dos rapazes. Inclui no teu texto os seguintes aspetos:

- personagens principais (Rei e Bobo);
- diálogo entre as personagens e dois apartes do Bobo;
- didascálias sobre o espaço onde se encontram as personagens;
- didascálias sobre o comportamento das personagens.

### **Atividade 10 (p. 81)**

1. A notícia que leste informa que durante o Festival Internacional de Juventude, o Primeiro-Ministro dissertou sobre “As opções de Desenvolvimento de Cabo Verde e o Futuro das Gerações”.

1.1. Com a ajuda do teu professor, recolhe informação sobre os fatores de desenvolvimento de Cabo Verde e sobre as oportunidades que existem para as novas gerações.

1.2. Organiza todos os dados que recolheste e elabora um **texto expositivo**, com vinte e cinco a trinta linhas, utilizando o mesmo título da dissertação. Poderás incluí-lo no jornal da tua escola, no âmbito da comemoração do [Dia Mundial da Juventude](#) (29 de março).

### Módulo 3

#### Atividade 11 (p. 100)

1. Lê com atenção a seguinte lengalenga.

O senhor é parvo	Guerra Junqueiro	Xeque-mate
Parvo é o senhor	Junqueira Ancântara	Mate o senhor
Senhor dos Passos	Alcântara Mar	O senhor é Parvo
Paços do Concelho	Mar da China	... ..
Conselho de Ministros	China Xangai	(continua indefinidamente)
Ministro da Guerra	Xian-Kai-Xeq	Luísa Ducla Soares, Lenga Lengas,
		Livros Horizonte

1.1. Explica de que forma a estrutura deste texto lhe confere um carácter cómico.

1.2. Seguindo a mesma estrutura do texto anterior, constrói também tu uma lengalenga a partir do verso: “O papagaio é falador” e apresenta-a à turma.

#### Atividade 12 (p. 104)

1. Todos gostam de conhecer locais de beleza rara e inesquecível. Os autores dos livros de viagens muitas vezes partilham connosco essa magia.

1.1. Escolhe uma das seguintes imagens e analisa-a. Redige um texto em que relates uma viagem imaginada por esse local. Poderás incluir a sua descrição pormenorizada, as peripécias ocorridas, as pessoas nativas ou os turistas que conheceste.

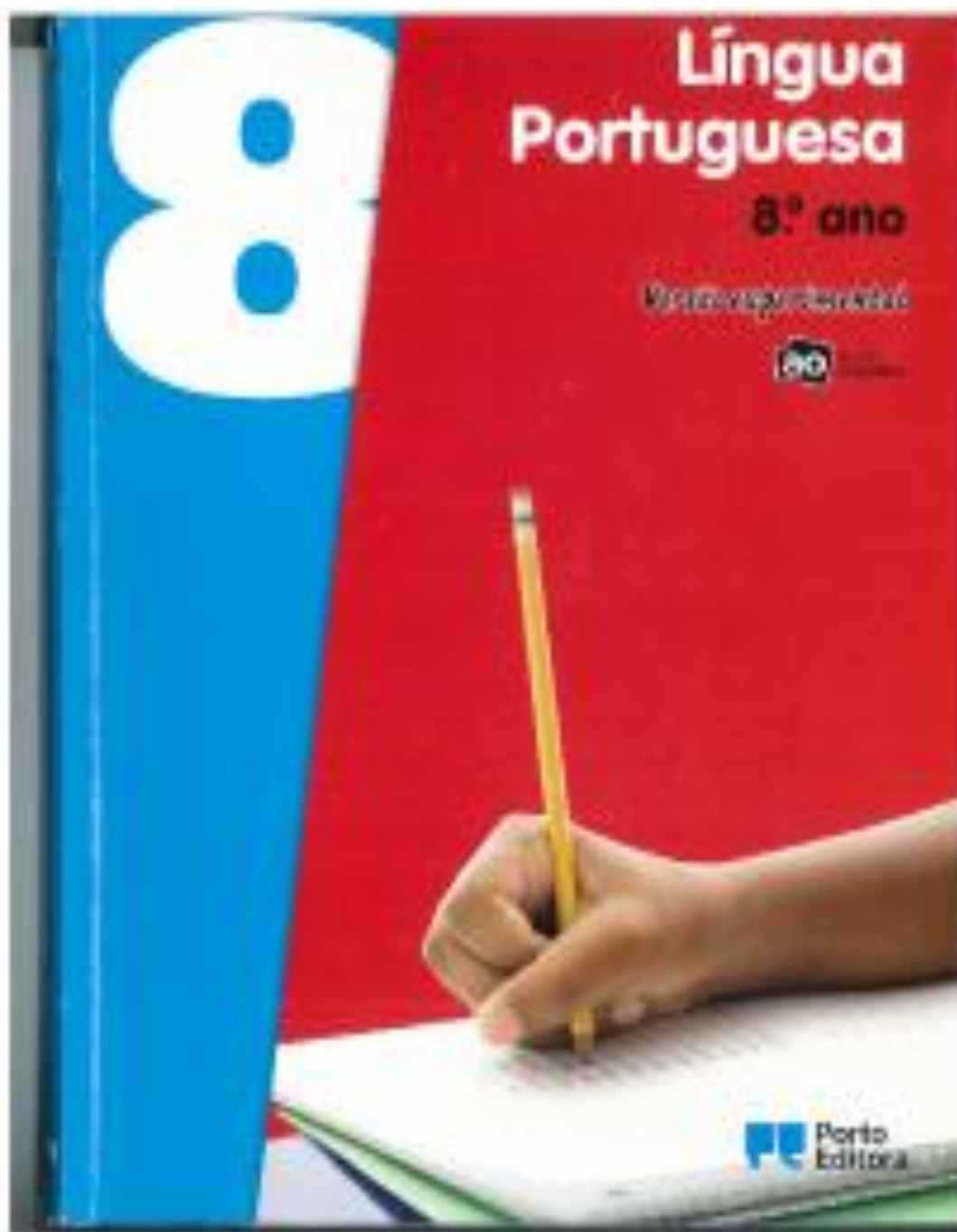
#### Atividade 13 (p. 111)

1. Os anúncios que analisaste destacam-se pelas imagens marcantes e os slogans claros e diretos, que dispensam a apresentação de outras informações.

1.1. Imagina que a organização WWF não ficou satisfeita com a empresa publicitária que produziu os anúncios, uma vez que tinha pedido especificamente a inclusão de textos argumentativos nas publicidades.

Tu foste selecionado para levar a cabo essa tarefa. Escreve o **texto argumentativo** para cada um dos anúncios, com três a cinco linhas, tendo em conta a mensagem que se pretende transmitir em cada um deles.

**b) Manual de 8º ano**





# Símbolos de Cabo Verde

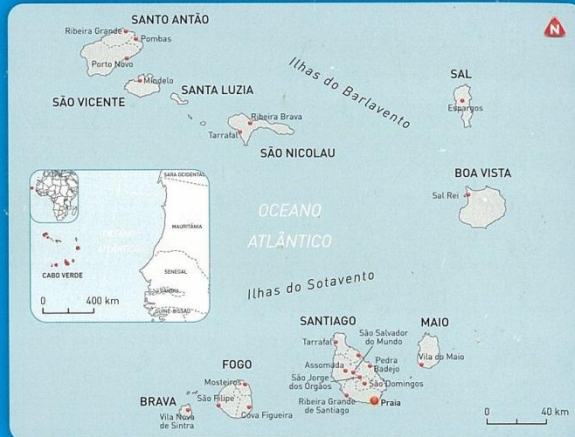
## BANDEIRA



## BRASÃO



## MAPA



## HINO NACIONAL

### Cântico da Liberdade

Canta, irmão  
Canta, meu irmão  
Que a liberdade é hino  
E o homem a certeza.

Com dignidade, enterra a semente  
No pó da ilha nua;  
No despenhadeiro da vida  
A esperança é do tamanho do mar  
Que nos abraça,  
Sentinela de mares e ventos  
Perseverantes  
Entre estrelas e o Atlântico  
Entoa o cântico da liberdade.

Canta, irmão  
Canta, meu irmão  
Que a liberdade é hino  
E o homem a certeza!

[www.portoeditora.pt](http://www.portoeditora.pt)



## **Módulo 1**

### **Atividade 1 (p. 26)**

1. Em grupos de quatro alunos, e com base em ideias saídas da discussão oral sobre os direitos e deveres dos alunos, produz um documento de compromisso da turma, onde se diga como vão colaborar para o bom funcionamento da escola.

### **Atividade 2 (p. 29)**

1. Em grupo, elabora cartazes com ementas saudáveis para serem divulgadas no Dia Mundial da Alimentação.

Em cada cartaz deves também escrever um slogan que alerte para os cuidados a ter com a alimentação.

### **Atividade 3 (p. 34)**

1. Pesquisa informações sobre alguns aspetos de vida de Anne Frank e regista as seguintes informações:

- a) Local e data de nascimento;
- b) Nome dos elementos do seu agregado familiar;
- c) Percurso de vida.

2. Partilha as informações recolhidas com os teus colegas e, em grupo de quatro elementos, escrevam a biografia de Anne Frank.

### **Atividade 4 (p. 37)**

1. Imagina que, sendo amigo (a) da autora do texto, querias confortá-la. O que farias? O que lhe dirias? Num texto, com características de diário, descreve os teus sentimentos e a vontade de ajudares a tua amiga.

2. Caso nunca tenhas escrito um diário, podes iniciar a escrita de um, registando os momentos mais importantes por ti vividos e confidenciando alguns dos teus sentimentos.



### **Atividade 5 (p. 40)**

1. Transcreve para o teu caderno diário as frases que na tua opinião traduzem a atitude correta de um indivíduo na sociedade. Escolhe a que consideras mais importante e explica-a por palavras tuas.

- a) Aceitar o outro sem preconceitos de cor, raça, etc.
- b) Ter consciência cívica.
- c) Admitir e respeitar o direito do outro.
- d) Não ter espírito de tolerância
- e) Ser tolerante e solidário.
- f) Não respeitar o espaço do outro
- g) Defender sempre a igualdade dos géneros, ou seja, o homem e a mulher são iguais e, em termos de oportunidade, caminham lado a lado.

### **Atividade 6 (p. 43)**

1. Com os teus colegas e professor, organiza um concurso de frases a favor da paz.

Alguns aspetos que devem ser ponderados:

- a) o número de frases com que cada aluno pode participar.
- b) a data e o local de entrega dos trabalhos produzidos;
- c) júri para a seleção das melhores frases;
- d) como se vai divulgar o resultado do concurso.

2. Inventar uma receita para a paz no mundo. Vê os exemplos e completa, no teu caderno, a receita com muita imaginação.

Ingredientes:

2 mãos cheias de sorrisos;

2 pacotes de beijos;

Modo de preparação:

Misturar os sorrisos com os beijos.

---

### Atividade 7 (p. 51)

1. Retira informações do texto da página anterior, sobre Sophia de Mello Breyner Andresen e completa o quadro que se segue, organizando-o.

Datas	Facto relacionado com a vida da escritora
6 de novembro de 1919	
12 anos depois	
A partir dos 24 anos	
Aos 84 anos	

2. Com a ajuda da biblioteca da tua sala ou da escola, ou então nas semanas de leitura, procura ler uma das obras desta autora. Em seguida, com a ajuda do/a professor/a, faz uma recensão da obra que leste.

## Módulo 2

### Atividade 8 (p. 59)

1. A partir de algumas ideias retiradas dos trabalhos produzidos pelos grupos, redige um texto com características poéticas. No teu texto, deves abordar o tema da Liberdade e usar comparações. Vê os exemplos:

- Ser livre é ter asas como um pássaro.
- Ser livre é voar como o vento.
- Ser livre é correr livremente como a água de um rio.
- Ser livre é...como...

1.1. Lê o poema aos colegas da turma.

### Atividade 9 (p. 64)

1. Em grupos de quatro alunos escolhe um tema atual e redige uma notícia, com base nos conhecimentos adquiridos.

2. Não te esqueças de responder a todas as questões que compõem a estrutura da notícia: o quê?; quem?; onde?; quando?; como?; porque?

### **Atividade 10 (p. 65)**

1. Sob a orientação do teu professor, escreve um pequeno poema sobre a liberdade.

### **Atividade 11 (p. 67)**

1. Assiste com atenção a uma notícia televisiva.

1.1 Compara-a com a notícia da página 66, dizendo qual consideras mais completa e porquê.

1.2 Copia o quadro para o teu caderno diário.

O quê?	Onde?	Quando?	Quem?

2. Identifica as partes que constituem o lead da notícia a que assististe, preenchendo o quadro.

3. Regista no teu caderno diário o corpo da notícia.

Como?	Porquê?

3.1. Completa-o, de acordo com os elementos da notícia que assististe.

4. Quais os objetivos que conduziram à realização do referido evento?

5. Qual desses objetivos foi considerado como já tendo sido atingido?

6. Aristides Lima, Presidente da Assembleia Nacional, apresenta algumas vantagens da participação dos jovens no Parlamento Infantojuvenil. Indica essas vantagens.

7. Conheces o espaço onde foi realizado este evento? Indica as funções que o mesmo desempenha.

### **Atividade 12 (p. 75)**

1. Faz de conta que és o Marinho, e que estás feliz com a surpresa e com a presença dos colegas, no dia do teu aniversário. Escreve uma mensagem de agradecimento a todos os que se dignaram partilhar contigo esse momento de verdadeira felicidade.
2. Usa um pequeno postal feito por ti, com apoio de um professor de EVT ou de desenho.

### **Atividade 13 (p. 82)**

1. Acompanha uma entrevista informal na rádio. Podes preencher um roteiro de audição/visionamento (ver exemplo da página 81) que te ajudará a recolher algumas informações da entrevista que vais ouvir.
2. Copia para o teu caderno o quadro que se segue. Compara as duas entrevistas.

Aspetos a comparar	Entrevista da televisão	Entrevista da rádio
Quem entrevista		
Quem é entrevistado		
Função da entrevista		
Local onde decorre a entrevista		
Tema tratado		

### **Atividade 14 (p. 87)**

1. Imagina que és jornalista. Pensa em alguém que gostarias de entrevistar e prepara um guião de entrevista. Pode ser um professor, um (a) colega, o (a) director (a) da escola, um funcionário da secretaria da escola ou outra pessoa. Nesta entrevista deves pôr em prática o que já aprendeste (regra da entrevista).

### **Atividade 15 (p. 90)**

1. Escolhe um produto ou um valor que queiras promover e cria um anúncio conjugando texto e imagem, de forma a transmitires a mensagem que pretendes.

**Não te esqueças:** O slogan deve ser curto, simples e original de forma a ser facilmente memorizável.

### **Atividade 16 (p. 91)**

1. Produz, em grupo, um folheto de sensibilização sobre os cuidados a ter com esta doença. (está-se a falar de saúde pública)

1.1 Depois da correção linguística, faz a apresentação do folheto à turma e divulga-o junto dos pais, colegas, professores e até da tua comunidade.

### **Atividade 17 (p. 99)**

1. Os grandes problemas ambientais serão resolvidos ou amenizados com a participação de todos. Caso contrário, continuaremos a assistir ao agravamento da crise ambiental.

1.1 Em grupos de quatro alunos faz uma banda desenhada onde abordes este tema. Podes adaptar o texto lido para a banda desenhada ou outro texto que consideres interessante. Enriquece as falas das personagens com o uso de interjeições adequadas aos diferentes momentos de discurso.

1.2 Organiza um concurso dos trabalhos produzidos para que seja escolhido o melhor trabalho.

## **Módulo 3**

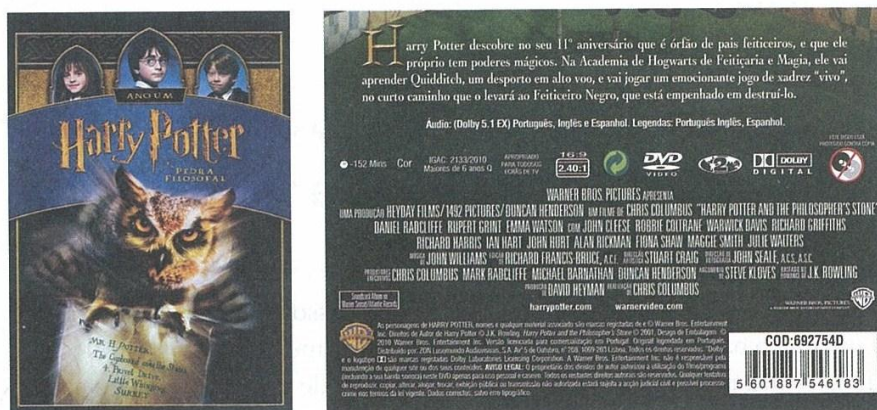
### **Atividade 18 (p. 126)**

1. Conforme percebeste, o lobo teve um fim trágico. Usa a tua criatividade e inventa um fim diferente para este conto.

2. Antes de apresentares o teu trabalho à turma, não te esqueças de fazer a correção linguística.

### **Atividade 19 (p. 136)**

1. A imagem que se segue mostra a capa de um filme de Harry Potter.



2. Copia o quadro que se segue para o teu caderno diário e preenche-o com informações recolhidas a partir da observação da capa do filme.

Título	
Duração do filme	
Género	
Realizador	
Ator (es)	
Resumo do filme	
Personagens	

### Atividade 20 (p. 139)

1. “Qualquer coisa rolou então dos céus sobre a pétala que o Gato levava na mão. Sobre o vermelho de sangue da pétala de rosa brilhou a luz da lágrima da Andorinha Sinhá. Iluminou o solitário caminho do Gato Malhado, na noite sem estrelas.” (II. 45-49)

1.1 Como podes observar, a história não tem um final feliz. Imagina um final diferente, em que seja possível a união entre o Gato Malhado e a Andorinha Sinhá.

### Atividade 21 (p. 144)

1. Imagina que tinhas de escolher uma dessas nuvens para morar. Para isso, decides visitar as três nuvens.

1.1 Escreve um texto onde contes a tua aventura.

1.2 Não te esqueças de:

- caracterizar personagens;
- localizar a ação no tempo e no espaço;
- falar dos principais problemas sentidos;
- referir como e quem te ajudou a resolver esses problemas;
- escolher um final para a tua aventura.

### **Atividade 22 (p. 149)**

1. Nos tempos que vivemos, há muitas famílias separadas e quando não há entendimento entre os pais, muitas vezes são os filhos que sofrem as consequências. Os pais são e continuam a ser importantes na educação dos filhos.

1.1 Acreditando que o apoio de todos é importante para construir uma sociedade melhor, escreve uma pequena mensagem sobre o significado que a família representa para ti.

### **Atividade 23 (p. 152)**

1. Inspira-te neste poema e escreve também um dedicado a todas as mães.

Podes escrever o teu poema livremente ou seguindo as seguintes orientações:

- Escreve o primeiro verso;
- A palavra com que termina o primeiro verso deve ser a primeira do segundo verso;
- A palavra que termina o segundo verso deve ser a primeira do terceiro verso e assim sucessivamente;

Exemplo:

A minha é linda

Linda como uma flor

Flor...

### **Atividade 24 (p. 155)**

1. Usa a tua criatividade e, a partir do texto que analisaste, inventa um pequeno texto dramático, tendo em conta as informações constantes na ficha informativa.





**Anexo V – Grelha dos dados do *Saber-fazer* e *Sugestões de atividades* do Programa**

<b><i>Saber-fazer</i> do Programa para o 7º ano</b>	<b>Observados no manual</b>	<b>Não observados no manual</b>	<b><i>Sugestões de atividades</i> do Programa para o 7ºano</b>	<b>Observados no manual</b>	<b>Não observados no manual</b>
Explica procedimentos de coesão e coerência		x	Análise comparativa imprensa oral/imprensa escrita		x
Explicita a estrutura da notícia	2x		Sistematização de semelhanças e diferenças		x
Transmite informações	x		Sistematização da estrutura da notícia	2x	
Explicita a estrutura do artigo crítico		x	Criação de um texto (notícia), devendo respeitar a apresentação adequada da notícia.	x	
Emite opinião/apreciação crítica	x		Sistematização da estrutura do artigo de apreciação crítica		x
Explicita dados visuais/textos escritos		x	Redação de artigo crítico		x
Interpreta recursos gráficos	3x		Criação de um jornal da turma (impresso ou mural)		x
Desenvolve	x		Desenvolvimento de		x

comentários breves interpretativos (...) escritos a propósito de várias sequências			um guião de entrevista		
Elabora guiões de entrevista		x	Realização de uma entrevista		x
Experimenta fazer entrevistas		x	Tratamento da entrevista (registo escrito)	x	
Transcreve a entrevista		x	Redação de conto		x
Distingue as características do e-mail de outros textos escritos do seu conhecimento em termos de (conteúdo, forma, apresentação)	x		Redação de uma história a partir de um título	x	
Escreve e-mails	x		Composição de uma história a partir de outras (pela supressão, alternância, acréscimo)	2x	
Utiliza técnicas adequadas à sua articulação sintática global, estruturas linguísticas específicas,		x			

finalidades e funções do escrito					
Identifica/compreende aspetos fundamentais da comunicação linguística no (...) modo escrito		x			
Desenvolve comentários breves interpretativos escritos a propósito dos textos ou excertos da literatura oral e de textos ou excertos literários		x			
Escreve pequenas narrativas	3x				
Desenvolve breves comentários interpretativos escritos a propósito dos textos poéticos		x			
Produz textos poéticos	x				

<b><i>Saber-fazer do Programa para o 8º ano</i></b>	<b>Observados no manual</b>	<b>Não observados no manual</b>	<b><i>Sugestões de atividades do Programa para o 8º ano</i></b>	<b>Observados no manual</b>	<b>Não observados no manual</b>
Explicita a estrutura da notícia	2x		Criação de uma notícia a partir de um título respeitando a estrutura e assemelhar a um artigo de jornal		x
Transmite informações	2x		Sistematização da estrutura do artigo de apreciação crítica		x
Explicita a estrutura do artigo crítico		x	Redação de artigo crítico		x
Emite opinião/apreciação crítica	3x		Criação de um jornal de turma (impresso ou mural)		x
Explicita dados visuais/textos escritos	x		Desenvolvimento de um guião de entrevista	x	
Interpreta recursos gráficos	x		Realização de uma entrevista	x	
Desenvolve comentários breves interpretativos (...) escritos a propósito de várias sequências		x	Tratamento da entrevista (registo escrito)	x	
Elabora guiões de	x				

entrevista					
Experimenta fazer entrevistas	x				
Transcreve a entrevista		x			
Distingue as características do e-mail de outros textos escritos do seu conhecimento em termos de (conteúdo, forma, apresentação).		x			
Escreve e-mails		x			
Utiliza técnicas adequadas à sua articulação sintática global, estruturas linguísticas específicas, finalidades e funções do escrito		x			
Identifica/compreende aspectos fundamentais da comunicação linguística no (...) modo escrito		x			
Desenvolve comentários breves interpretativos	x				

escritos a propósito dos textos ou excertos da literatura oral e de textos ou excertos literários					
Produce textos narrativos	4x				
Desenvolve breves comentários interpretativos escritos a propósito dos textos poéticos		x			
Produce textos poéticos	3x				